

C

REVISTA

Comunicación

Revista Comunicación. Volumen 29, año 41, núm. 1, enero - junio, 2020. ISSN 0379-3974

CONTENIDO

ARTÍCULOS

Fortalecimiento de las capacidades de líderes comunales para la gestión local del desarrollo en la Región Huetar Norte
Adriana Villalobos Araya 4

Factores individuales del docente universitario que motivan su vinculación con organizaciones no académicas
Ronald Alvarado Cordero y Paula Arzadun 15

Sensibilización de padres y madres de familia costarricenses: ¿para qué sirve la matemática en la vida cotidiana?
Luis Gerardo Meza Cascante, Marcial Cordero Quirós, Evelyn Agüero Calvo, Mónica Hernández Campos, Rebeca Solís-Ortega, Angie Solís Palma y Zuleyka Suárez Valdés-Ayala 30

El papel de la didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios
Wilmer Casasola Rivera 38

Lecciones basadas en *podcasts*: una herramienta útil para mejorar la competencia oral descriptiva en estudiantes universitarios
Marcos Marcelo Sandoval Zapata y Claudio Díaz Larenas 52

La utopía socialista y el otro lado del “telón de acero” visto por viajeros costarricenses en el marco de la Guerra Fría
Carlos Manuel Villalobos 69

TABLE OF CONTENTS

PAPERS

Boosting community leader capabilities to manage local development in the Huetar Norte region
Adriana Villalobos Araya 4

Individual factors involving university professors that motivate their engagement with non-academic organizations
Ronald Alvarado Cordero y Paula Arzadun 15

Costa Rican parent awareness of the purpose of mathematics in daily life
Luis Gerardo Meza Cascante, Marcial Cordero Quirós, Evelyn Agüero Calvo, Mónica Hernández Campos, Rebeca Solís-Ortega, Angie Solís Palma y Zuleyka Suárez Valdés-Ayala 30

The role of didactics in the university teaching and learning processes
Wilmer Casasola Rivera 38

Podcast-based lessons: a useful tool to improve university students' descriptive oral skills
Marcos Marcelo Sandoval Zapata y Claudio Díaz Larenas 52

The socialist utopia and the other side of the “Iron Curtain”, as seen by Costa Rican travelers during the Cold War
Carlos Manuel Villalobos 69

Comunicación es una revista del Instituto Tecnológico de Costa Rica, editada por la Escuela de Ciencias del Lenguaje. Ofrece a sus lectores dos números regulares al año y, ocasionalmente, ediciones especiales.

Su objetivo es publicar el resultado de las investigaciones que diversos académicos efectúan en Hispanoamérica, Europa y Estados Unidos, en los campos de las Humanidades y Educación. También difunde la creación literaria original de escritores destacados.

La Revista *Comunicación* tiene sus propias políticas de ética, inspiradas en el código de ética COPE.

The objective of this journal is to spread the scientific production in the fields of literature, linguistics, humanities, arts, literary theory, philosophy and music. This takes place through the biannual publication of original and unpublished articles. Moreover, these articles disclose results related to investigations, theoretical and methodological contributions, literary productions as well as bibliographic reviews. The journal has an International Scientific Committee and also national and international blinded peer reviewers.

The authors cannot make changes to the final tests.

ÍNDICES DIGITALES

Comunicación está inscrita en:

- SciELO: <http://www.scielo.org>
- LATINDEX <http://www.latindex.unam.mx/>
(Sistema Regional de Información en Líneas para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal).
- LANIC www.lanic.utexas.edu/indexesp.html
(Latin American Network Information Center).
- DOAJ www.doaj.org/ (Directory of Open Access Journals).
- Portal de Revistas del Instituto Cervantes (portal del Hispanismo): www.hispanismo.cervantes.es/revista.asp
- e-revistas: <http://www.erevistas.csie.es>
- Erih plus: <http://dbh.nsd.uib.no>
- Sicultura (Sistema de Información Cultural Costa Rica):
<http://www.si.cultura.cr>

DIRECTOR

ML. Nelson Pérez Rojas, Instituto Tecnológico de Costa Rica
E-mail: nperez@itcr.ac.cr

CONSEJO CIENTÍFICO

Dr. Arnoldo Mora, Universidad Nacional, Costa Rica
Dra. Valeria Grimberg Pla, Universidad de Frankfurt, Alemania
Dr. Francisco Rodríguez, Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica
Lic. Guillermo Coronado, Universidad de Costa Rica
PhD. Zaline M. Roy-Campbell, Syracuse University
Dra. Jessica Páez Arias, Univ. De Antioquia, Colombia
Dr. Jorge Machín-Lucas, Universidad de Winnipeg, Canadá

CONSEJO EDITORIAL

ML. Nelson Pérez Rojas. Instituto Tecnológico de Costa Rica
MSc. Elizabeth Corrales Navarro. Instituto Tecnológico de Costa Rica
ML. Dimitri Shiltagh Prada. Instituto Tecnológico de Costa Rica
Mag. Nuria Vindas Fernández. Instituto Tecnológico de Costa Rica
MSc. Yohanna Abarca Amador. Instituto Tecnológico de Costa Rica

RECONOCIMIENTO

Se agradece la colaboración de la Vicerrectoría de Docencia del ITCR.

Traductora: MT. Mónica Gómez Hendriks, traductora.

Corrector filológico: Br. Luis Carlos Monge Jiménez.

CORRESPONDENCIA

Dirección Postal:

Escuela de Ciencias del Lenguaje / Instituto Tecnológico de Costa Rica / Revista Comunicación
Apdo. 159-7050 Cartago, Costa Rica / Fax: 2550-9144

Dirección electrónica: recom@itcr.ac.cr

Sitio web: <http://www.tec-digital.itcr.ac.cr/servicios/ojs/index.php/comunicacion>

Teléfonos: (506) 2550-9102 (506) 2550-9153

La responsabilidad por el contenido es exclusivamente de los autores. Deben respetarse los derechos de autor y de divulgación.

DISEÑO GRÁFICO E IMPRESIÓN

Publicaciones TEC.

¿Desea ser patrocinador de la Revista Comunicación del ITCR?

Deseo colaborar con la suma de:

- ₡5 000 al mes ₡10 000 al trimestre
- ₡15 000 al semestre ₡28 000 al año
- Otro monto: ₡ _____

Únicamente requiere depositar su dinero en una de las cuentas de la Fundación del Tecnológico, e indicar que el monto se debe destinar para el código de la Revista Comunicación núm. 5-272.

Banco	Cuenta para depósitos bancarios	Cuenta para transferencias electrónicas
Banco Nacional de Costa Rica	100-01-075-003959-4	151-075-10010039596
Banco de Costa Rica	275-0004039-8	152-01275000403987

Con su patrocinio, puede ayudar a que nuestra publicación sea cada vez mejor.

¡Muchas gracias por cooperar con nosotros!

Presentación

Desde sus inicios, la Revista *Comunicación* ha mantenido las puertas abiertas para recibir resultados de estudios y reflexiones sobre temas humanísticos, sociales y pedagógicos. El interés en estos campos diferentes, pero estrechamente relacionados, causa que cada número nuevo tenga un matiz propio. Así, los lectores curiosos e interesados en encontrar textos informativos y conocimiento nuevo siempre quedarán satisfechos al buscar entre las páginas de nuestra revista.

En concordancia con lo anterior, este número presenta una serie de artículos que versa sobre formación de líderes comunales, pedagogía y literatura.

En el primer texto, la magíster Adriana Villalobos Araya sintetiza una experiencia en la formación de las capacidades de líderes comunales para la gestión local del desarrollo en la Región Huetar Norte, como resultado de un programa técnico que implementó la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica en el 2017.

En el segundo artículo, el magíster Ronald Alvarado Cordero y la doctora Paula Arzadun presentan un texto sobre el papel del docente universitario en las actividades de vinculación con empresas, instituciones públicas, organismos internacionales y entidades sin ánimo de lucro, entre otros.

En el tercer texto, el doctor Luis Gerardo Meza Cascante, el máster Marcial Cordero Quirós, la doctora Evelyn Agüero Calvo, la máster Mónica Hernández Campos, la máster Rebeca Solís Ortega, la máster Angie Solís Palma y la doctora Zuleyka Suárez Valdés-Ayala exponen los detalles y resultados de un taller realizado con padres y madres de familia, cuyo propósito fue demostrar y ejemplificar la utilidad de las matemáticas en la vida cotidiana.

En el cuarto artículo, el doctor Wilmer Casasola Rivera presenta un análisis de las estrategias didácticas y habilidades metacognitivas en docentes y en estudiantes universitarios. Asimismo, el artículo expone una profunda reflexión sobre el papel de la didáctica universitaria en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el quinto texto, el magíster Marcos Marcelo Sandoval Zapata y el doctor Claudio Díaz Larenas exponen los resultados de un análisis sobre el impacto de clases sustentadas en el uso de podcast con la finalidad de mejorar las habilidades orales de una cohorte de estudiantes universitarios chilenos.

En el sexto artículo, el doctor Carlos Manuel Villalobos expone los resultados de su estudio sobre los relatos de viaje publicados por cuatro escritores costarricenses que visitaron los territorios socialistas. Según el autor, los textos analizados muestran las simpatías ideológicas de los costarricenses con la Internacional Socialista, la Revolución China o la idea Juche del régimen coreano de Kim Il-sung

De esta forma, apreciado lector, el presente número de la Revista *Comunicación* está lleno de información variada y novedosa para su disfrute.

ML. Nelson Pérez Rojas
Director

Fortalecimiento de las capacidades de líderes comunales para la gestión local del desarrollo en la Región Huetar Norte

Recibido: 29 de agosto, 2019.

Aceptado: 27 de abril, 2020.

Por: M.Sc. Adriana Villalobos Araya¹, Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica, ORCID: 0000-0001-9143-7352

Resumen

La Universidad Estatal a Distancia (UNED) implementó durante el año 2017 el Técnico en Gestión Local. Esta oferta se enmarca en el reconstruccionismo social, donde el conocimiento se genera a partir del análisis crítico y la resolución de problemas sociales; de forma tal que permita la transformación del sujeto participante y la sociedad en la cual se desenvuelve. El presente documento tiene como objetivo sistematizar dicha experiencia y su contribución en el desarrollo de la Región Huetar Norte, mediante el fortalecimiento de la cultura democrática.

Durante el técnico, se generaron capacidades políticas en líderes comunales de San Carlos, Guatuso, Los Chiles, Upala y San Ramón. Las capacidades alcanzadas por los participantes se categorizan en tres dimensiones: saber teórico, saber hacer y saber ser. Se consideraron como factores de éxito del proceso educativo: la generación de espacios de autoconocimiento y fortalecimiento socioemocional, el análisis de la realidad mediante el uso de metodologías educativas que permitan un proceso de enseñanza aprendizaje contextualizado, la formulación de iniciativas de desarrollo local y la gestión de redes sociales en el territorio.

Como parte del ejercicio de problematización, reflexión con insumos teóricos y aplicación de conocimiento, se logró la formulación de 31 iniciativas de desarrollo local. Dichas iniciativas están orientadas a la gestión en temas ambientales, culturales, productivos, educativos, organizativos, de seguridad, de mobiliario e infraestructura. Para lo cual, se recomienda dar seguimiento a los estudiantes en la ejecución de estas iniciativas, con el fin de valorar su desenvolvimiento en la resolución de problemas sociales y asesorarlos para mejorar su desempeño. En adición, resulta estratégico consolidar la plataforma de la red de gestores locales como catalizador del desarrollo.

Adriana Villalobos Araya. Fortalecimiento de las capacidades de líderes comunales para la gestión local del desarrollo en la Región Huetar Norte. *Revista Comunicación*. Año 41, volumen 29, número 1, enero-junio, 2020. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974 / e-ISSN1659-3820.

PALABRAS CLAVE:

reconstruccionismo social, capacidades políticas, autogestión, desarrollo, trabajo en red

KEY WORDS:

social reconstructionism, political capacities, self-governance, development, networking

¹ La profesora Adriana Villalobos Araya es *Magister Scientiae* en Agricultura Ecológica, graduada en el Centro Agronómico Tropical de Investigación y Enseñanza, Costa Rica. Labora en la Escuela de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica, como docente, investigadora y coordinadora del Programa de Gestión Local. Contacto: advillalobos@uned.ac.cr.

Abstract

Boosting community leader capabilities to manage local development in the Huetar Norte region

In 2017, Universidad Estatal a Distancia (UNED) implemented the Associate Degree in Local Management. Set in the context of social reconstructionism, where knowledge stems from critical analysis and the resolution of social problems, leading to the transformation of both the participating subject and their society. This article seeks to systematize the experience and its contribution to the development of the Huetar Norte region by bolstering democratic culture.

The associate degree fostered policy-making in community leaders in San Carlos, Guatuso, Los Chiles, Upala, and San Ramón. The capacities reached by the participants fit three categories: theoretical knowledge, know-how, and know-how-to-be. These are considered success factors in the educational process: generating spaces for self-knowledge and socio-emotional empowerment, the analysis of reality by means of educational methodologies that foster learning and teaching in context, design of local development initiatives, and social media management in their territory.

The efforts to address the issue reflect upon theoretical input, and the implementation of knowledge achieved the proposal of 31 local development initiatives, aimed at environment, culture, production, education, and organization management, as well as addressing safety, furnishings, and infrastructure. Students are encouraged to follow up on the execution of these initiatives so they can assess their development in the resolution of social issues and advise them to increase their performance. Additionally, consolidating the local actors' network platform as a catalyst for development.

INTRODUCCIÓN

Costa Rica goza de una organización democrática, donde, según el Artículo 9 de la Constitución Política, el gobierno lo ejercen el pueblo y tres poderes independientes entre sí; a saber: el poder Legislativo, el Ejecutivo y el Judicial (Ley núm. 8364, 2003). Dicha legislación confiere a la ciudadanía el derecho y deber de formar parte en procesos de toma de decisión.

El éxito de la participación ciudadana en la gestión pública depende de que el sistema facilite los espacios y mecanismos para participar, así como, el involucramiento real de actores sociales (Castro y Sibaja, 2016). De acuerdo con LAPOP (citado en Alfaro, 2012), en Costa Rica la participación electoral corresponde a un 66,45%, a pesar de que el voto es obligatorio; y el índice de participación comunal es de un 20,8%.

Según Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2013), en Costa Rica la mayor participación se enmarca en formas tradicionales como: los

procesos electorales y los procesos administrativos. No obstante, se requiere de una mayor organización civil, donde los participantes se comprometan a ejercer una participación diligente en el análisis y en la búsqueda de soluciones a problemas del entorno. Posteriormente, estas soluciones se plasman en la formulación, la ejecución, el seguimiento y la evaluación de procesos que inciden en el mejoramiento de las condiciones de vida de los habitantes y la defensa de los derechos.

Para lograr un gobierno popular efectivo, la ciudadanía debe contar con capacidades y conocimientos que la faculten para la implementación de transformaciones sociales mediante procesos de participación política, de participación en la vía administrativa y de participación en el entorno local. Con estas capacidades, las personas tendrán voz para definir las normas e instituciones que rigen el país. A su vez, durante la interacción en la sociedad surgen capacidades sociales, las cuales brindan mecanismos que crean oportunidades para concretar proyectos de

vida y para alcanzar el desarrollo humano (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2013).

Por tanto, el estado tiene responsabilidad de crear capacidades políticas en los ciudadanos para la consolidación de una sociedad propositiva. En este sentido, las universidades públicas juegan un papel importante en la construcción del conocimiento e información; así como, en brindar legitimidad técnica para la incidencia política (Collado, 2015).

La UNED tiene como mandato fortalecer los valores en que está fundado el Estado y fomentar el espíritu cívico del pueblo costarricense (Ley N° 6044, 1977). Razón por la cual, se crea en la Dirección de Extensión Universitaria la oferta denominada Técnico en Gestión Local. Dicho plan académico pretende proporcionar a los estudiantes capacidades para el involucramiento en el desarrollo del contexto local.

El objetivo del presente documento es sistematizar la experiencia del Técnico en Gestión Local y su contribución al desarrollo de la Región Huetar Norte, durante el año 2017. Dicho documento, se fundamenta en la importancia de aportar recursos cognoscitivos mediante el fortalecimiento de la cultura democrática para la autogestión de un buen vivir en el territorio.

El artículo se organiza en las siguientes secciones: Como antecedentes, se presenta una descripción del plan de estudios y una contextualización del proceso académico llevado a cabo en Upala y San Carlos. Seguidamente, se explica el marco teórico y la metodología empleada. Posteriormente, se aborda el análisis de los aportes del técnico en la construcción de capacidades políticas de los participantes, la elaboración de iniciativas de desarrollo comunal y el inicio de una red de gestores locales.

DESCRIPCIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS DEL TÉCNICO EN GESTIÓN LOCAL

Esta corresponde a una oferta de educación no formal, la cual procura, mediante la construcción del conocimiento, generar cambios personales en los participantes e incidir en transformaciones sociales. Durante el plan de estudios, se fortalecen las capacidades políticas de los estudiantes para el surgimiento de líderes con bases teóricas y procedimentales que influyan en la gestión de un desarrollo integral y sostenible.

Por tanto, el Técnico en Gestión Local se enmarca en el reconstruccionismo social, donde el conocimiento se genera a partir de la identificación de problemas sociales, el análisis crítico y teorización de los mismos, para, finalmente, buscar soluciones concretas y adaptadas al entorno. Dicha metodología presenta ventajas significativas como lo son la contextualización del proceso de enseñanza-aprendizaje y la puesta en práctica del conocimiento.

Asimismo, el reconstruccionismo social incluye aspectos éticos y socioafectivos; de forma tal, que permite la clarificación de valores y la evaluación de estos respecto a las prácticas, hábitos y costumbres (UNED, 2010). Este aspecto, en un plano de gobierno popular y participación ciudadana, se torna fundamental dado el malestar generalizado de la población debido a hechos de corrupción.

La duración del Técnico en Gestión Local es de un año. Su malla curricular cuenta con seis cursos que involucran tres áreas del conocimiento, las cuales son: 1) desarrollo personal y social; 2) interpretación crítica de la realidad local; 3) procedimientos y estrategias para el desarrollo de la gestión local. Posteriormente, en un lapso de seis meses, se brinda seguimiento al estudiantado en la ejecución de iniciativas de desarrollo local, con el propósito de analizar su desenvolvimiento en la resolución de problemas sociales y facilitar herramientas que permitan un mejor desempeño en su función como gestor local (tabla 1).

Tabla 1: Descripción de la malla curricular del Técnico en Gestión Local y del proceso de seguimiento a los estudiantes

Técnico en Gestión Local		Seguimiento
Duración: 1 año		Duración: 6 meses
Cursos	Áreas del conocimiento	Proceso
Desarrollo personal y social Participación en la construcción de la democracia	Desarrollo personal y social, Interpretación crítica de la realidad local	Análisis sobre el desenvolvimiento del estudiante en la ejecución de iniciativas de desarrollo
Compromiso con el desarrollo sostenible Reflexiono acerca del entorno natural y cultural al que pertenezco	Procedimientos y estrategias para el desarrollo de la gestión local	Asesoría técnica. Capacitación para la resolución de los problemas encontrados
¿Cómo planificar en el contexto local?		
¿Cómo promover la gestión local del desarrollo?		
Capacidades políticas que se procuran desarrollar	Actitudinales (saber ser -saber compartir), Conceptuales (saber teórico) y Procedimentales (saber hacer)	

Fuente: Modificado de Universidad Estatal a Distancia (2010).

CONTEXTUALIZACIÓN DEL TÉCNICO EN GESTIÓN LOCAL EN LA REGIÓN HUETAR NORTE

El Técnico en Gestión Local en la Región Huetar Norte se implementó en Upala y San Carlos; no obstante, se logró una representación de líderes comunales de San Carlos, Guatuso, Los Chiles, Upala y San Ramón. A la capacitación ingresaron 59 personas, pero lograron culminar exitosamente el proceso 45. El porcentaje de deserción en San Carlos fue de 20% y en Upala de 31%.

Del total de egresados, 26 son mujeres y 19 son hombres; sin embargo, se logró apreciar una diferenciación de representación por género entre sedes, con una mayoría de hombres en San Carlos (56%) y una mayoría más marcada de mujeres en Upala (75%). La representación de la mujer en espacios de toma de decisión es relevante para impulsar procesos de desarrollo equitativos y asegurar el ejercicio de sus derechos.

La edad de los egresados oscila entre los 21 a 67 años, pero el grupo etario más representado es el de los 30 a los 49 años (Tabla 2). Dicha diversidad permitió que durante el proceso de capacitación se realizara un análisis intergeneracional de la gestión del desarrollo en la Región Huetar Norte. No obstante, se vislumbra el reto de continuar formando capacidades políticas en la juventud para asegurar la renovación de liderazgos.

Tabla 2: Número de egresados del Técnico en Gestión Local en la promoción 2017 por rango de edad

Categoría de edad	Upala	San Carlos	Total
21-29	3	4	7
30-49	12	12	24
50-67	5	9	14

Fuente: Elaboración propia.

La diversidad de niveles educativos que caracterizaron a los estudiantes del Técnico en Gestión Local en la Región Huetar Norte hace evidente su cualidad inclusiva, ya que un 5% no contaba con título de primaria, 38% tenía primaria completa, 50% secundaria completa y 7% poseía un título universitario. No obstante, el grupo de San Carlos presentó un mayor nivel académico en relación con el de Upala.

Dado el carácter multinivel de la capacitación “la expansión de las capacidades de cada participante constituye el propósito fundamental y no la estandarización de los resultados respecto de los aprendizajes” (UNED, 2010, p.14). Razón por la cual, fue indispensable la mediación pedagógica, para partir de los conocimientos previos del estudiante y construir el conocimiento de forma participativa; con el fin de, posteriormente, llevarlo a la praxis. Además, surgió la necesidad de adaptar los materiales del curso y la evaluación, puesto que, en algunos casos, debido a las limitaciones encontradas en la expresión escrita, se optó por realizar evaluaciones orales. En adición, se facilitó apoyo extraclase a los estudiantes que así lo requirieran.

ABORDAJE TEÓRICO DE LA GESTIÓN LOCAL

El objeto del plan académico es la gestión local, entendida como un proceso con múltiples dimensiones, donde están presentes factores situacionales de un territorio e intervienen diversos actores sociales. Dichos actores sociales deben mantenerse en constante interacción y concertación estratégica para el aprovechamiento de las características endógenas de la zona y así alcanzar el mejoramiento de la calidad de vida de la población (UNED, 2010).

Los actores locales son agentes que actúan en relación con cuestiones socialmente problematizadas y son portadores de propuestas que tienden a capitalizar las potencialidades del territorio. Estos están ligados a distintos procesos del desarrollo, tales como: la toma de decisiones, la gestión de aspectos técnicos y la acción local (Chiara, 2004).

Los nuevos modelos de gobernanza establecen el principio de cooperación y colaboración entre actores locales, incluidos dentro de ellos, la ciudadanía;

la cual asume un papel de co-decisor de políticas, coproductor de bienes y servicios y contralor de la gestión pública (Oslak, 2013). Sin embargo, para materializar la participación ciudadana, resulta importante la organización social, la cual “se caracteriza por la división del trabajo, la presencia de uno o más centros de poder que controlan los esfuerzos y dirigen hacia los fines” (Etzioni 1975, citado en Cano, 2016, p.8).

Bajo este enfoque, resulta fundamental una construcción colectiva que articule los intereses particulares con el beneficio general. Dichos procesos participativos y de intercambio contribuyen a la construcción de la democracia y dan significado a la política como una práctica social y cultural. Sin embargo:

Dentro de este marco de interacciones, intersubjetividades y producción de sentidos, surgen prácticas de confrontaciones de poder que desencadenan en tensiones y resquebrajamiento social, por las fuerzas de dominación cultural hegemónica, que grupos sociales dominantes imprimen persiguiendo sus intereses. Pero es en la misma cultura, como lugar y construcción colectiva, donde reside la posibilidad para flexibilizar tales tensiones y generar procesos de transformación, donde la interacción simbólica, en el mismo marco intersubjetivo, arroja fórmulas, estrategias y respuestas para la reivindicación y el equilibrio social (Escobar, 2010, p.199).

Entonces, para alcanzar una cultura democrática los ciudadanos deben contar con capacidades que permitan la construcción de un sentido crítico y el cambio de actitudes y comportamientos. De acuerdo con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2008), el desarrollo de capacidades es el “proceso mediante el cual las personas, organizaciones y sociedades obtienen, fortalecen y mantienen las competencias necesarias para establecer y alcanzar sus propios objetivos de desarrollo a lo largo del tiempo” (p. 4).

METODOLOGÍA

La metodología utilizada para la elaboración del documento es la sistematización de experiencias, la cual se adapta al análisis de procesos de intervención social, como el caso del Técnico en Gestión Local. Con este ejercicio de sistematización, se pretende pasar a una “praxis científica”, en donde—a partir de la participación en la transformación social—se crea conocimiento que enriquece la acción transformadora y reconoce la cualidad inédita e irrepetible de esta experiencia (Jara, 2012).

Una vez establecido el objeto de la sistematización, se procedió con la definición del eje central, el cual corresponde a la interpretación crítica de los factores que generaron capacidades en los estudiantes para incidir en el desarrollo de la Región Huetar Norte. Posteriormente, se elaboró el plan de sistematización, con el propósito de organizar la información.

Para la recuperación del proceso vivido se utilizaron registros de la experiencia, tales como: informes, bases de datos, minutas de reuniones, memorias de encuentros, fichas de avances de los estudiantes, evaluaciones de los estudiantes a la capacitación, entre otras. Así mismo, se utilizaron fuentes bibliográficas con el propósito de obtener un panorama de investigaciones previas a los temas que se abordan en el documento, pero también para dar un mayor sustento teórico.

DISCUSIÓN

Como se indicó anteriormente, Costa Rica cuenta con un sistema democrático donde el pueblo tiene poder de decisión en el ámbito electoral, en el administrativo y en el desarrollo local. Sin embargo, para alcanzar un involucramiento real en procesos de toma de decisión, se requiere de capacidades en la ciudadanía que impulsen transformaciones sociales.

Al analizar la experiencia del Técnico en Gestión Local en la Región Huetar Norte en el año 2017, se identificaron los siguientes factores de generación de capacidades para la incidencia del desarrollo en el territorio:

1. Espacios de autoconocimiento y desarrollo socioemocional

La capacitación generó un espacio de autoconocimiento, en el que, mediante introspección, el estudiante identificó sus potencialidades, motivaciones y limitaciones; con el fin de dar sentido a su vida y su interrelación con los demás. Este proceso de reflexión brindó herramientas para la reconstrucción de un plan de vida orientado a cambios que conduzcan al desarrollo personal y social. En la evaluación del plan académico, se rescatan algunas expresiones de estudiantes relacionadas con los aspectos descritos anteriormente:

“Revisar mi vida me dio seguridad, me permitió liberar algunas tensiones y valorar mi experiencia comunal”.

“Me ayudó a solucionar dudas e inseguridades personales y como líder comunal”.

“Logre demostrar que tengo cualidades que no conocía”.

Asimismo, esta experiencia identificó la necesidad de brindar contención emocional a los estudiantes, ya que, en casos particulares, durante el proceso de autoconocimiento surgieron recuerdos negativos que marcaban al individuo. No obstante, cuando la persona logra conocerse a sí misma, se generan atributos como la autovaloración y el empoderamiento.

Según Feixas (1999, citado en la Agencia de la Calidad de la Educación, 2017), “es necesario alfabetizar en las emociones, las habilidades sociales, la toma de decisiones, el manejo de relaciones y en definitiva, en los problemas que afectan de verdad a nuestra vida” (p. 6). Esto debido a que, la presencia de problemáticas socioafectivas reduce la eficiencia del proceso de enseñanza aprendizaje e interfieren en la convivencia.

Con el técnico se concientizó sobre la importancia para el gestor local de crear destrezas sociales que lo faculten al desarrollo de liderazgos positivos. Por ende, se facilitaron técnicas para la comunicación. Respecto a este tema, los beneficiarios expresaron: “aprendí a escuchar y no hacer suposiciones”, “he

logrado tener una muy buena comunicación asertiva, tanto en mi hogar como en los grupos a los que pertenezco”, “ahora sé como[sic] hablar en público”. Además, algunos estudiantes rescatan el logro de capacidades en el trabajo en equipo, pues indican: “la necesidad de crear equipos de trabajo para mejorar el desarrollo de la organización” y “el curso me ha hecho tomar mayor conciencia sobre la importancia del colectivo”.

Como se espera que los graduados del Técnico en Gestión Local sean agentes de cambio en la sociedad, se fortaleció su capacidad de análisis sobre los valores propios y del grupo al cual pertenece. Esto con el fin de propiciar una coherencia de dichos valores con los principios que rigen la sociedad. Según lo expresado por los estudiantes, el técnico propició transformaciones de conducta relacionadas con el respeto, empatía, tolerancia e inclusividad: “he aprendido a valorar a los demás por lo que son”, “he aprendido a ponerme en el lugar de otros”, “incentivó mi tolerancia”, “ahora escucho las opiniones de mis compañeros y las tomo en cuenta”.

2. Análisis de la realidad mediante el uso de metodologías educativas que permitan un proceso de enseñanza aprendizaje contextualizado

Un factor clave de éxito en el técnico fue el abordaje metodológico. Este permitió la contextualización del conocimiento mediante la introducción de aspectos epistemológicos, para que, posteriormente, el estudiante comunicara sus ideas, escuchara las ideas de otros y definiera prácticas que se ajusten a su entorno. Esta dinámica utilizó el territorio como recurso pedagógico y permitió aprendizajes significativos al inducir conexiones entre los nuevos aprendizajes y las situaciones del contexto individual del estudiante.

Para acercarse a la realidad, se definieron las características endógenas, las cuales son un factor diferenciador en un entorno globalizado. Los estudiantes hicieron un recuento de recursos naturales y socio-culturales presentes en el territorio. Este espacio académico reafirmó la identidad del estudiante, su sentido de pertenencia y reconoció las oportunidades que ofrece su entorno para el desarrollo.

Respecto a este tema, los estudiantes expresaron lo siguiente: “se dio una perspectiva al estudiante de cómo utilizar el recurso cultural y natural en procesos de liderazgo”, “me permitió reconocer la realidad de la pérdida de cultura en mi comunidad y la necesidad de volver bajo un enfoque de desarrollo sostenible”, “se concientizó en aspectos culturales y los cambios que se deben provocar para traer bienestar a la sociedad”, “dio insumos para mejorar la comprensión de mi entorno y poder entender mejor el desarrollo y sus influencias”, “el desarrollo debe ser integral, no podemos separar lo económico, social y cultural”.

Para la impartición del técnico, el Programa de Gestión Local consideró como criterio de selección la representación de líderes de organizaciones sociales, gobierno local e instituciones, vinculados a temas políticos, educativos, culturales, deportivos, ambientales, productivos (turismo y agricultura), de género y salud. Esta diversidad de actores enriqueció el proceso de aprendizaje mediante el intercambio de conocimientos, experiencias, logros, preocupaciones y problemáticas, lo que facilitó el análisis del desarrollo de la región bajo un enfoque integral.

La interpretación crítica de la realidad permitió al estudiantado identificar y priorizar problemáticas sobre las cuales puede incidir y plantear soluciones con enfoque integral. Sin embargo, en el Técnico en Gestión Local de la Región Huetar Norte hubo casos particulares, donde se identificó dificultad para comprender la multidimensionalidad del desarrollo, lo cual se asocia, sobre todo, a liderazgos tradicionales. Razón por la cual, se diseñaron dinámicas de trabajo en equipo para presentar posiciones con perspectivas más amplias sobre este tema.

Pérez (1994, citado en Melero, 2011) afirma que el análisis de la realidad consiste en acercarse a ella, develarla y conocerla, esto con el propósito de mejorarla. Para ello, se requiere saber: ¿dónde se está?, ¿a dónde se quiere llegar? y ¿cómo hacerlo? Como la pedagogía de los cursos se orienta hacia el fortalecimiento del pensamiento crítico—al valorar la realidad a partir de la información y la reflexión—, se aplicaron metodologías prácticas para la búsqueda

de información, tales como: técnicas de reconstrucción histórica y procedimientos de investigación-acción participativa. Al respecto, los estudiantes se refirieron como: “aprendí a investigar”, “me interesé en conocer más de la historia local de mi comunidad”.

3. Formulación de iniciativas de desarrollo local

Para la solución eficiente de problemas en el contexto local, se facilitó al estudiantado conocimientos sobre planificación. De forma tal que la acción transformadora tuviera un orden sistemático para el cumplimiento de los objetivos y mayor aprovechamiento de los recursos.

Durante la implementación de la capacitación, se brindaron las herramientas necesarias para completar el ciclo de la planificación (definición de inicia-

tivas, formulación de planes, ejecución, monitoreo y evaluación). En relación con ello, los estudiantes expresaron: “al priorizar descubrimos la necesidad comunal”, “se debe hacer un diagnóstico primero antes de desarrollar el proyecto”, “al planificar el tiempo, horas, recursos humanos, económico, me permite ser más eficiente”, “planificar, debe ser parte de nuestra cultura personal y organizacional nada debe quedar al azar”.

Durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje, se realizó el ejercicio del análisis de la realidad y de planificación del contexto local, lo que dio como resultado la construcción de 31 iniciativas de desarrollo. Estas iniciativas están orientadas a la gestión en temas ambientales, culturales, productivos, educativos, organizativos, de seguridad y de mobiliario e infraestructura.

Gráfico 1: Distribución temática de iniciativas de desarrollo propuestas por los estudiantes del Técnico en Gestión Local en la Región Huetar Norte



Fuente: Elaboración propia.

El planteamiento de las iniciativas de desarrollo respondió a problemáticas identificadas por los estudiantes en el contexto donde se desenvuelven. Como se observa en el gráfico 1, la mayor cantidad de iniciativas está vinculada con proyectos de infraestructura y mobiliario, entre los cuales: cuatro, se enfocan

en infraestructura para la recreación (área deportiva, parque y redondel); tres, en infraestructura de caminos (calles, aceras y parada de buses); dos, en infraestructura de centros vinculados a la salud (CEN CINAI y EBAIS), y tres, en la compra de mobiliario para salones comunales y escuelas. Para su ejecución, será

importante la articulación con actores institucionales y la gestión de fondos.

Vale la pena mencionar que dos estudiantes de Upala elaboraron una iniciativa de desarrollo cultural denominada “Casa grande”, la cual muestra la riqueza natural y cultural de este cantón a partir de expresiones artísticas y fortalece lazos de pertenencia para consolidar una organización comunitaria. Dicha propuesta fue financiada por el Ministerio de Cultura y Juventud.

Además, se concienció a los gestores locales sobre la relevancia de basarse en principios democráticos, donde se involucren diversos actores sociales, institucionales y privados, pero dentro de un marco horizontal de relaciones de poder. De forma tal que se permita el intercambio de necesidades, aspiraciones y preferencias entre los diversos actores para concretar esfuerzos dirigidos al bien común. Respecto a esto, los participantes manifestaron la importancia tanto de la participación comunal para el alcance de objetivos, como de aplicar técnicas para conseguir desarrollar procesos democráticos.

En adición, durante la capacitación, se realizó un análisis crítico de la estructura estatal y los espacios de participación ciudadana con los cuales se dispone. Posteriormente, se plantearon metodologías para tomar decisiones con carácter plural, ya que los líderes comunales representan una diversidad de intereses de personas de la comunidad, incluidas las minorías. Estos elementos, son fundamentales para la incidencia política y la gestión autónoma del desarrollo.

Respecto a este tema, los estudiantes expresaron desarrollar capacidades para la defensa de los derechos y el compromiso para cumplir con sus deberes como ciudadanos. También, indicaron haber logrado una mejor comprensión del concepto de democracia y su papel en la construcción de la misma. Consideran relevante la rendición de cuentas por parte de las organizaciones y formar líderes con conciencia.

4. Identificación de oportunidad de fortalecer redes sociales en la región

Como complemento a la formación técnica, en el año 2017, se llevaron a cabo dos intercambios entre los estudiantes de la Sede de Upala y los de la Sede de San Carlos. El propósito fue establecer relaciones de confianza entre ambos grupos, compartir experiencias y analizar la importancia del trabajo en red.

En dichos espacios, los estudiantes expresaron su interés por conformar una red de gestores locales de la Región Huetar Norte, la cual representa una plataforma para fortalecer su accionar y generar incidencia política. La red que se visualiza es de carácter autogestionario, donde se construyan lazos y pertenencias entre personas que realizan acción social. Por lo tanto, el objetivo inicial de la red es crear un escenario de intercambio de información y experiencias entre los graduados del Técnico en Gestión Local de la Región Huetar Norte.

El principal medio de comunicación de la red será el WhatsApp, razón por la cual se definieron los criterios de participación para su uso. Dada la necesidad de contar con un equipo que lidere esta propuesta, se elaboraron perfiles para los puestos de administradores y enlaces de la red. Seguidamente, se nombraron a representantes del grupo de Upala y San Carlos para que cumplieran estos roles.

Una vez culminado el técnico, los graduados tendrán el reto de consolidar la red como promotor de tejido social. No obstante, se han identificado como limitantes de su desarrollo:

- La falta de claridad y experiencia en el manejo de redes.
- Las personas nombradas como administradores y enlaces de la red no disponen del tiempo necesario para realizar la gestión de la misma.
- Los problemas de acceso a internet de algunos estudiantes, debido a un mal servicio en el lugar donde viven o situaciones económicas que les impiden su pago.

Por su parte, en el ámbito institucional, la vinculación entre el Programa de Gestión Local y el Centro de Investigación, Transferencia de Tecnología y Educación para el Desarrollo (CITTED) durante la

implementación del técnico en San Carlos fue una innovación, la cual representó una maximización de recursos para la UNED. Además, permitió generar una discusión académica entre ambas dependencias sobre la gestión local del desarrollo en la región y la definición de estrategias educativas para su abordaje.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Con la implementación del Técnico en Gestión Local, se identificaron como factores de éxito en la construcción de capacidades para la incidencia del desarrollo en la Región Huetar Norte los siguientes aspectos: la generación de espacios de autoconocimiento y fortalecimiento socioemocional, el análisis de la realidad mediante el uso de metodologías educativas que permitan un proceso de enseñanza aprendizaje contextualizado, la formulación de iniciativas de desarrollo local y la gestión de redes sociales en el territorio.

Con la implementación del Técnico en Gestión Local, se facilitó la construcción de capacidades en los estudiantes, las cuales trascienden al ámbito organizativo y social en el que los participantes se desenvuelven, lo que contribuye al desarrollo de la Región Huetar Norte. Dichas capacidades se categorizan en tres dimensiones:

- Saber teórico: enfoque de desarrollo integral y sostenible, etapas de la planificación, características del liderazgo positivo, cultura democrática, identidad, entre otros.
- Saber hacer: comunicación, resolución de conflictos, trabajo en equipo, análisis e interpretación crítica del contexto, investigación, reconstrucción histórica, planificación, participación ciudadana, elaboración de diagnósticos, formulación de iniciativas del desarrollo, entre otros
- Saber ser: autoestima, seguridad, empoderamiento, respeto, empatía, tolerancia, inclusividad, entre otros.

Una vez finalizado el programa académico se recomienda continuar con el seguimiento a los estudiantes en la ejecución de iniciativas de desarrollo.

Dicho espacio permitirá valorar sus avances y desenvolvimiento en la resolución de problemas sociales. Asimismo, brindará asesoría y capacitación en temas requeridos por el gestor local para mejorar su desempeño.

La consolidación de una red de gestores locales puede significar un catalizador del desarrollo. Por esta razón, se recomienda continuar con este reto y considerar las siguientes necesidades:

- Elaboración de un plan estratégico que oriente su accionar.
- Definición de estrategias de comunicación y vinculación con instancias institucionales.
- Gestión de recursos para su consolidación.
- Trabajo en nodos, los cuales se definen por temática de interés.
- Construcción de una identidad de la red que trascienda las individualidades.
- Fortalecimiento de habilidades comunicativas por medios tecnológicos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de Calidad de la Educación. (2017). Indicadores de Desarrollo personal y social en los establecimientos chilenos: una primera mirada [Sitio web]. Recuperado de <https://www.supereduc.cl/estudios-y-estadisticas/los-indicadores-de-desarrollo-personal-y-social-en-los-establecimientos-educacionales-chilenos-una-primera-mirada/>
- Alfaro, R. (2012). Cultura política de la democracia en Costa Rica y en las Américas, 2012: Hacia la igualdad de oportunidades [Sitio web]. Recuperado de https://www.vanderbilt.edu/lapop/cr/Costa_Rica_Country_Report_2012_Cover_W.pdf
- Cano, D.Y. (2016). *Participación ciudadana y gestión del desarrollo local en territorios submunicipales. Estudio de caso: comuna 6-Doce de Octubre de Medellín 2012-2015* (Maestría en Gobierno y Políticas Públicas. Escuela de Humanidades Universidad EAFIT. Medellín). Recuperado

- de https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/11652/DanyYilban_CanoTorres_2016.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Castro, M. & Sibaja, G. (2016). *Participación ciudadana en democracia: espacios y mecanismos*. San José: Instituto de Formación y Estudios en Democracia. Recuperado de http://www.tse.go.cr/pdf/fasciculos_capacitacion/participacion-ciudadana-en-democracia-espacios-y-mecanismos.pdf
- Chiara, M. (2004) La gestión local: Eslabón perdido de las políticas sociales orientadas al desarrollo. *Civitas-Revista de Ciências Sociais*, 4(2), 353-367.
- Collado, H. (2015). Incidencia política, concepto, importancia y herramientas [Sitio web]. Recuperado de http://www.custodiaterritori.org/mm/file/ini-ciativas/tejiendo%20redes%2014-15/Documento%20incidencia%20politica_DEF.pdf
- Escobar, J.R. (2010). Resignificar la política: Tránsito del sujeto a la acción colectiva [Sitio web]. Recuperado de https://www.files.ethz.ch/isn/126396/m_culturaipolitica.pdf
- Jara, O. (2012). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. San José: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.
- Ley N° 6044. Creación de la Universidad Estatal a Distancia (UNED). Publicada en *La Gaceta* N°50, el 12 de marzo de 1977. Costa Rica.
- Ley N° 8364. Reforma del párrafo primero del artículo 9 de la Constitución Política de la República de Costa Rica. Publicada en *La Gaceta* N°146, el 31 de julio de 2003. Costa Rica.
- Melero, N. (2011). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones Pedagógicas*, 21, 339-355. Recuperado de https://institucional.us.es/revistas/cuestiones/21/art_14.pdf
- Oslak, O. (mayo, 2013). *La gestión pública post NGP en América Latina. Balance y desafíos pendientes*. Presentado en la Jornada Inaugural de la IX conferencia de la INPAE, Santiago. Chile. Recuperado de <http://www.oscaroszlak.org.ar/images/articulos-espanol/La%20Gestion%20Publica%20postNGP.pdf>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2008). Desarrollo de capacidades. PNUD [Sitio web]. Recuperado de http://www.undp.org/content/dam/undp/library/capacity-development/spanish/SP_Nota%20de%20Practica_Desarrollo%20de%20Capacidades.pdf
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2013). Informe nacional sobre desarrollo humano. Aprendiendo a vivir juntos: Convivencia y desarrollo humano en Costa Rica. PNUD [Sitio web]. Recuperado de http://hdr.undp.org/sites/default/files/costa_rica_nhdr_2013.pdf
- Universidad Estatal a Distancia. (2010). *Rediseño del Plan de Estudios para el Técnico en Gestión Local*. San José: UNED.

Factores individuales del docente universitario que motivan su vinculación con organizaciones no académicas

Recibido: 23 de setiembre, 2019.
Aceptado: 27 de abril, 2020

Por: Mag. Ronald Alvarado-Cordero¹, Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica, ORCID: 0000-0001-7923-3912, y Dra. Paula Arzadun², Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica, ORCID: 0000-0002-9241-0255

Resumen

El presente trabajo se enmarca en el campo de la vinculación de la universidad con las organizaciones no académicas de su entorno. Específicamente, se enfoca en el docente universitario, con el objetivo de establecer los factores de índole individual, que motivan su trabajo colaborativo con empresas, instituciones públicas, organismos internacionales, entidades sin ánimo de lucro, entre otros.

La investigación se fundamentó en una revisión de literatura, donde su principal resultado fue la propuesta de un modelo teórico, que plantea cinco factores o motivadores que impactan la decisión del docente en realizar actividades de vinculación. Cuatro de estos factores presentan un impacto positivo para promover un mayor involucramiento, de los cuales tres son incentivos: el económico, obtener ganancias personales; el reconocimiento, por la sociedad y la comunidad científica; y el logro, la satisfacción por contribuir a la solución de problemas. El cuarto factor con impacto positivo es la experiencia previa en procesos de vinculación. El último factor es el costo de cooperación, medido como la percepción del tiempo que conlleva realizar actividades de vinculación y que va en detrimento de otras tareas propias de la docencia, como el preparar y dar lecciones o realizar labores administrativas. El costo se presenta como una barrera para la vinculación de la universidad con las organizaciones del entorno.

Identificar estos factores asociados al docente puede servir de base para que las propias universidades, motivadas en ampliar su trabajo con la sociedad, propongan mecanismos y estrategias que incentiven una mayor participación de su personal académico en actividades de vinculación.

Ronald Alvarado-Cordero y Paula Arzadun. Factores individuales del docente universitario que motivan su vinculación con organizaciones no académicas. *Revista Comunicación*. Año 41, volumen 29, número 1, enero-junio, 2020. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974 / e-ISSN1659-3820.

PALABRAS CLAVE:

Vinculación universidad-entorno, factores individuales, docente universitario, innovación, intercambio de conocimiento, capital humano.

KEY WORDS:

University collaboration - environment, individual factors, university professor, innovation, knowledge exchange, human capital.

- 1 El Mag. Ronald Alvarado Cordero es candidato al doctorado en Administración de Empresas en el Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica. Es profesor en esa misma casa de estudios y el encargado de los procesos de acreditación de la carrera. Contacto: ronalvarado@tec.ac.cr.
- 2 La Dra. Paula Arzadun obtuvo su doctorado y su maestría en Administración de Empresas en la Universidad de Mondragon, España. Actualmente se desempeña como profesora e investigadora de la Escuela de Administración de Empresas en el Instituto Tecnológico de Costa Rica. Contacto: parzadun@tec.ac.cr.

Abstract

Individual factors involving university professors that motivate their engagement with non-academic organizations

This article studies collaboration between higher education and non-academic organizations. More specifically, it focuses on the university professor, with the objective of determining individual factors that motivate their collaboration with companies, public institutions, international organizations, and non-profit organizations, among others.

Research stemmed from a literature review that outlines a theoretical model of five factors or motivators that impact a professor's decision when carrying out collaborative activities. Four of these factors are positive stimuli in promoting higher involvement: three are incentives: monetary or personal gain, recognition —both by society and the scientific community—, and a sense of accomplishment for contributing to the solution of problems. The fourth factor that impacts a professor positively is previous experience in collaboration processes.

The fifth factor is the cost of cooperation, measured as the perception of time dedicated to collaboration activities that is detrimental to other teaching duties, such as preparing and giving lessons or performing administrative tasks. Cost is presented as a hindrance to collaboration between the university and the organizations in its setting.

Identifying the factors associated with the professor can help universities to propose mechanisms and strategies that encourage greater academic participation in collaboration activities, motivated by their work with society.

INTRODUCCIÓN

Las innovaciones tecnológicas y no tecnológicas muchas veces se traducen en una mayor productividad, la cual a su vez impulsa un mayor crecimiento económico de la región donde se llevan a cabo (Abe-reijo, Ilori, Taiwo & Adegbite, 2007; Coenen, 2007; Yaisawarng & Ng, 2014; Zettinig & Vincze, 2012). En los países donde el modelo ha resultado exitoso, una de las claves ha sido la conformación de clústeres y sistemas regionales de innovación (SRI) en los cuales diferentes actores sociales, principalmente las empresas, el gobierno y las universidades, interactúan para facilitar la transferencia de conocimiento y promover la innovación (Etzkowitz, 2007).

Sin embargo, a pesar del interés y esfuerzo por replicar este tipo de estrategias, en algunos países los SRI aún no se han consolidado; por lo que es común encontrar que las universidades y los otros agentes (empresas y gobierno) no llegan a constituir un vínculo fuerte de apoyo mutuo. En las universidades, faltan políticas e incentivos para fomentar el trabajo conjunto con el entorno; mientras que las empresas y el gobierno, ven a la universidad como un ente lejano,

incapaz de poder contribuir a sus necesidades (Thorn & Soo, 2006; Rocha, 2015).

Como parte de la universidad, el docente juega un rol fundamental en la creación y la transferencia de conocimiento, por lo cual una mayor vinculación de este con las organizaciones de su entorno puede repercutir en importantes beneficios en materia de crecimiento y desarrollo regional (Padilla-Meléndez, Del Águila-Obra & Moreno-Garrido, 2010; De Arteché, Santucci & Welsh, 2013).

Por todo lo anterior, este trabajo se centra en el docente universitario. A partir de cinco factores, se plantea un modelo teórico para explicar por qué algunos docentes realizan actividades de vinculación, mientras que otros no. De estos factores, cuatro tienen un impacto positivo sobre la decisión de realizar actividades de colaboración: la experiencia en procesos de vinculación antes de trabajar como docente; la satisfacción intrínseca del logro por contribuir a la sociedad; el reconocimiento o reputación, tanto a nivel social como académica; y los incentivos económicos dirigidos a obtener ingresos personales. El factor que tiene un efecto inverso consiste en los costos de cooperación, los cuales se convierten en

un freno al interés por apoyar a las organizaciones externas a la academia.

Para esta investigación, desarrollada a partir de revisión de literatura, ha sido considerada una ampliación del alcance de la vinculación. Además de considerar la vinculación con la empresa, también se incluyen otra serie de entidades como organismos gubernamentales y sin fines de lucro, que, del mismo modo, forman parte importante de la sociedad y con las cuales las universidades pueden contribuir para impulsar innovaciones. Esta adaptación es recomendada por Castro-Martínez, Olmos-Peñuela y Fernández-de-Lucio (2016), quienes encontraron que, al considerar la vinculación solo con empresas, se dejan de lado una serie de interacciones con otro tipo de organizaciones que también son fundamentales.

El fin último de esta investigación es proponer un modelo teórico que identifique los factores individuales o personales que impulsan al docente universitario para vincularse en los procesos de innovación de las organizaciones de su entorno. El reconocimiento de estos aspectos podría servir de insumo para la generación de política pública que impulse un mayor acercamiento de las universidades con las organizaciones no académicas y contribuya a fortalecer los SRI. Adicionalmente, las propias universidades podrán tener un importante insumo para la valora-

ción de sus esquemas de incentivos; así como, para revisar sus planes de contratación y capacitación del recurso humano.

REVISIÓN DE LITERATURA

Esta sección se centra en cuatro apartados. Inicia con los sistemas regionales de innovación (SRI), en donde se muestra su definición y la importancia que tienen para promover las innovaciones como motor de crecimiento económico. Seguidamente, se describe la relevancia que las universidades deben tener dentro de un SRI. Luego, se presentan los principales mecanismos de interacción entre la universidad y las organizaciones del entorno. Finalmente, se describen los principales factores de índole personal, que podrían ser fundamentales para que el docente universitario logre una mayor vinculación con las organizaciones no académicas.

1.1. Innovación y Sistemas Regionales de Innovación (SRI)

Desde al aporte seminal de Schumpeter (1968), quien planteaba la innovación como un proceso de destrucción creadora que provoca cambios persistentemente en la economía, han surgido diversas propuestas y actualizaciones en torno al concepto. Al respecto, la siguiente tabla sintetiza tales aportes de autores referentes.

Tabla 1: Conceptualización de la innovación según autores relevantes

Autor	Palabras clave asociadas al concepto de innovación
Amabile (1988); Brentani (2001); Gee (1981); Van de Ven (1986)	Proceso, idea, invención, necesidad, producto, servicio
Damanpour (1991); Pavón y Goodman (1981)	Éxito, originalidad
Nelson (1982)	Cambio, rotura profunda, capacidad
Machado (1997)	Tecnológico, cambio, competitividad
Libro verde de la innovación (1995)	Producir, asimilar, explotar, esferas económicas y sociales
Perrin (1995)	Saltos cuantitativos
Pavón e Hidalgo (1997)	Técnico, industrial, comercial
Freeman y Soete (1997)	Novedad; potencial mercado
OCDE (2005)	Tecnológico; no tecnológico
Baer (2012); O’Cass et al. (2007)	Competitividad

Fuente: elaborado a partir de Cilleruelo et al. (2007; citado en Arzadun y Masís Solano, 2017). La tabla contiene aportes al concepto de innovación posteriores a la definición seminal de Schumpeter, por parte de autores referentes en la materia.

Para promover la innovación, es común que se constituyan SRI, entendidos como un conjunto complejo de relaciones entre diversos actores (el gobierno, los centros de investigación, las universidades, el sector financiero, las empresas, entre otros) con el objetivo de lograr una eficiencia colectiva en el flujo de conocimiento e información, claves en los procesos de innovación. Para su buen desempeño, es fundamental alcanzar un alto grado de cooperación, cultura organizativa, capital social, confianza y aprendizaje interactivo de todos sus agentes; así como, crear un vínculo entre las organizaciones y tener políticas gubernamentales que permitan el desarrollo del sistema (Cooke, Heidenreich & Braczyk, 2004; Benavides-Velasco, Quintana-García & Guzmán-Parra, 2010; De Arteche et al., 2013; Rodríguez-Pose & Crescenzi, 2010; Padilla-Meléndez et al., 2010).

En el marco de los SRI, la triple hélice promueve el aumento de la interacción entre la universidad, la industria y el gobierno, como socios relativamente iguales, que buscan el desarrollo económico y social de la región. Este modelo se convierte en una plataforma para promover la innovación, al crear formatos organizacionales específicos, tales como: las incubadoras, los parques científicos y las empresas de capital de riesgo (Etzkowitz, 2007).

La innovación es uno de los principales factores que incentiva a las organizaciones no académicas para trabajar con las universidades. En la medida en que las primeras perciban que pueden acceder a nuevas formas de desarrollo de conocimiento y obtener soporte científico para la elaboración de nuevos productos y oferta de servicios, existirá una mayor apertura para trabajar con investigadores académicos (Fiaz, 2013; Bodas-Freitas, Marques & Silva, 2013). En este sentido, seguidamente se expone el rol de las universidades en los SRI.

1.2. La universidad y los sistemas regionales de innovación

Conforme el conocimiento se ha convertido en un elemento fundamental para la generación de innovaciones, las instituciones productoras de este conocimiento se han vuelto más relevantes para la sociedad (Mello & Etzkowitz, 2008; Fiaz, 2013). El papel que

desempeña la universidad para promover la innovación dentro de un SRI depende, en buena medida, de las características propias del mismo. En algunos casos, la universidad puede ser la fuerza motriz en la interrelación de actores al organizar la innovación; mientras que en otros puede propiciar los apoyos que demande otra hélice que esté liderando el proceso (Coenen, 2007).

Los centros de educación superior están llamados a romper con las asimetrías de información y conocimiento que pueden presentarse entre los distintos actores que conforman un SRI. Las universidades apoyan a la sociedad al dotarlas de personal competente, de conocimiento actualizado, de equipos especializados, entre otros. Esta colaboración implica compartir recursos y atraer capacidades complementarias, lo cual permite a las empresas-entre otros beneficios-reducir costos de investigación, desarrollo e innovación (I+D+i); así como, descentralizar riesgos (Guan & Zhao, 2013; Coenen, 2007; De Arteche et al., 2013; Mello & Etzkowitz, 2008; Fiaz, 2013).

Para las universidades, la colaboración con su entorno representa una oportunidad, no solo de contribuir con la creación de innovación, sino también para obtener recursos adicionales, que son primordiales para su desarrollo como institución (Capaldo, Costantino, Pellegrino & Rippaet, 2016). Entre los principales beneficios se encuentran los siguientes: i) atracción de más fondos para la educación y la investigación; ii) acercamiento de los estudiantes a la industria, la tecnología y los sistemas de administración vigentes; iii) adquisición de equipo moderno; iv) mejora de la interacción entre los departamentos universitarios y los empleados; y v) mejora en la imagen de la educación superior, la cual se viene a convertir en un contribuyente del desarrollo económico de su región (Rad, Seyedesfahani & Jalilvand, 2015).

Geográficamente, se han encontrado importantes diferencias en la vinculación de la universidad con su entorno. Por ejemplo, las universidades norteamericanas, principalmente las estadounidenses, son las que evidencian los mayores indicadores de vinculación, medidos en aspectos tales como: una alta financiación para I+D+i, clara protección de la

propiedad intelectual, interdisciplinariedad en la investigación y descentralización en la normativa que regula las actividades científicas y tecnológicas.

Por su parte, en Europa aún se presentan barreras ideológicas que limitan la interacción universidad-entorno; no obstante, una de sus principales ventajas es el alto nivel de capacitación del capital humano. En Asia, si bien se ha buscado implementar un modelo similar al estadounidense, las relaciones con el entorno están limitadas por la estructura normativa e institucional, así como, por la escasez de inversionistas en I+D+i. Es interesante que, tanto en Europa como en Asia, muchas veces las empresas locales han optado por vincularse con universidades estadounidenses, por la mayor experiencia y versatilidad de estas (Pineda Márquez et al., 2011).

En América Latina, las universidades son los principales empleadores de los investigadores y reciben la mayor parte de las subvenciones públicas para la investigación; sin embargo, aún no logran un pleno empleo de esa capacidad de investigación en uso productivo, para así, contribuir directamente al desarrollo económico y al bienestar de la sociedad (Thorn & Soo, 2006).

El panorama recién descrito da sustento para justificar la relevancia de un tema como el que propone esta investigación, con el fin de contribuir a incrementar el trabajo conjunto entre la universidad y las organizaciones de su entorno. Seguidamente, se hace mención de los principales mecanismos de vinculación existente, como anticipo a la descripción de los posibles factores—de índole individual o personal— que podrían potenciar dicha interacción.

1.3. Vinculación y mecanismos de interacción universidad-entorno

De acuerdo con el manual de Valencia 2017:

Las actividades de vinculación universitaria están relacionadas con: a) la generación de conocimiento y capacidades en colaboración con organizaciones y agentes no académicos, así como b) el uso, aplicación y explotación del conocimiento y otras capacidades exis-

tentes en la universidad, fuera del entorno académico (Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad-OCTS-OEI & Red Iberoamericana de Indicadores de Ciencia y Tecnología-RICYT, 2017, p.11).

Al vincularse de manera eficiente y eficaz con las organizaciones de su entorno, las universidades aportan significativamente a la solución de los problemas que enfrenta la sociedad, y a lograr una importante fuente de retroalimentación para realinear sus objetivos y visiones del futuro. Los mecanismos de interacción más tradicionales han sido la formación de profesionales, las pasantías y las prácticas profesionales, las consultorías, los programas de educación continua, entre otros (Pineda-Márquez, Morales-Rubiano & Ortiz-Riaga, 2011; Guan & Zhao, 2013). No obstante, en décadas recientes se han ido gestando otras formas en que la universidad ha venido involucrándose con la sociedad, con el fin de aumentar la empleabilidad de sus graduados, así como las habilidades de educación empresarial y la colaboración con la industria (Thune, 2010). Entre estos recientes mecanismos se encuentran:

- Investigaciones colaborativas. Constituye el tipo de transferencia de conocimiento más frecuente (Gulbrandsen & Smeby, 2005; Sellenthin, 2009). Se fomenta la investigación interdisciplinaria, transdisciplinaria y aplicada (Pineda-Márquez et al., 2011). Las colaboraciones en I+D+i promueven intercambios de conocimiento recíprocos y bidireccionales; así como, la circulación de ideas entre teoría y práctica (Perkmann & Walsh, 2007).
- Parques científicos, tecnológicos y las incubadoras de empresas. Son espacios donde empresas, universidades y otras organizaciones trabajan colaborativamente. Si bien en países desarrollados constituyen una importante fuente de innovación, en América Latina aún son incipientes (Morales-Rubiano, Pineda-Márquez & Ávila-Martínez, 2012).
- Creación de nuevas firmas basadas en innovaciones desde la universidad. Este tipo de transferencia de conocimiento es poco frecuente (Agrawal

& Henderson, 2002; Cohen, Nelson & Walsh, 2002). Algunos ejemplos los constituyen: las *spin offs*, iniciativas empresariales en fase madura; las *spin outs*, iniciativas empresariales originadas de una sección o área de una empresa y las *start ups*, iniciativas empresariales en fase temprana (Etzkowitz, 2007; Pineda-Márquez et al., 2011).

- Oficinas de transferencia tecnológica. Identifican necesidades tecnológicas de los sectores socioeconómicos para satisfacerlas mediante I+D+i desde las universidades y centros de investigación públicos (Pineda Márquez et al., 2011).

Complementariamente a lo anterior, Castro-Martínez et al. (2016) recomiendan considerar un total de 14 mecanismos de vinculación: contactos o consulta formales; investigación en el marco de un programa público; participación en actividades de difusión de carácter profesional con entidades externas; servicios técnicos, informes técnicos o apoyo tecnológico; investigación contratada; formación de posgraduados en entidades externas; estancias temporales en entidades externas; uso de entidades o equipos de la universidad por parte de entidades externas; investigación en marco de programas internacionales; cursos y actividades de formación especializada impartidos en actividades externas; asesoramiento y consultoría a través de comités o reuniones de expertos con entidades externas; licencias de patentes; participación o creación de un nuevo centro o unidad conjunta de I+D con entidades externas; y creación de una nueva empresa en colaboración con entidades externas.

Investigadores como Lam (2011) y D'Este y Perkmann (2011) agrupan los mecanismos de vinculación en dos grandes tipos: i) interacción comercial, aquellos que conllevan un interés económico, tales como: patentes, licencias, afiliación con nuevas empresas y fundación de nuevas empresas; y ii) colaborativos o de interés académico, aquellos mecanismos que no conllevan un interés económico, como, por ejemplo: la participación en actividades de difusión o las estancias en entidades externas. Es importante destacar que los estudios se han centrado, principalmente, en la vinculación de tipo comercial (Perkmann et al., 2013).

La participación en la comercialización a menudo trae controversias, por incorporar el motivo de lucro en la academia. Sin embargo, es común encontrar que los investigadores se motivan más en realizar actividades de comercialización cuando estas tienen asociado un interés académico (Lam, 2011; D'Este & Perkmann, 2011). Debido a lo anterior, Perkmann et al. (2013) consideran relevante estudiar la relación que se presenta entre la colaboración para comercializar y otros tipos de mecanismos de interacción, ya que—en algunos casos—si bien pueden complementarse o, incluso, presentarse un efecto neutro, también podrían observarse situaciones donde compiten entre ellos.

Cuando la interacción tiene un fin comercial, la obtención de los resultados pueden requerir de una mayor inversión de tiempo, de ahí que—además de conocer si el docente universitario realiza actividades de vinculación—también es importante medir la consistencia de esta vinculación a través del tiempo (Perkmann et al., 2013). En este sentido, Audretsch, Bönte, & Krabel (2010) recomiendan consultar si la participación en las actividades de interacción con el entorno se ha dado en los últimos seis meses; así como, si se cuenta con planes o compromisos adquiridos para mantenerse vinculado en los próximos dos años.

Una vez establecidos los alcances respecto a la noción de vinculación, se procede a abordar los factores individuales o personales del docente universitario que la motivan.

1.4. Identificación de factores personales del docente universitario que motivan su vinculación con organizaciones del entorno

Una vez descrita la importancia de los SRI para promover la innovación como posible motor de crecimiento económico, así como, la relevancia de las universidades dentro de los SRI y los mecanismos que tienen estas para relacionarse con las organizaciones de su entorno. Seguidamente, se presenta los factores, identificados en la literatura, de carácter individual o personal asociados al docente universitario, que podrían ser fundamentales para que logre una mayor vinculación con las organizaciones

no académicas de su entorno. En total, se proponen cinco factores: a) experiencia previa en trabajo colaborativo con el entorno, b) logro, entendido como la satisfacción interna por contribuir con el entorno, c) reputación: reconocimiento de la sociedad y comunidad científica, d) incentivos económicos y e) costos de cooperación. Posteriormente, se presenta una descripción y las hipótesis que se plantean para cada uno de estos cinco elementos.

1.4.1. *Experiencia previa en trabajo colaborativo con el entorno*

En términos generales, la experiencia previa es un factor determinante en la formación de actitudes (Ajzen & Albarracín, 2007). En el caso específico de vinculación, la experiencia previa del docente facilita la interacción con las organizaciones de su entorno, al brindarle una percepción positiva de trabajar con externos no académicos (Olmos-Peñuela, Benneworth & Castro-Martínez, 2015; Audretsch et al., 2010). Esta experiencia colaborativa impulsa el descubrimiento de oportunidades y puede gestarse desde que se realizan los estudios universitarios, lo cual aumenta la probabilidad de que la colaboración se presente con más frecuencia y a través de varios canales, una vez que se desempeña profesionalmente (D'Este, Mahdi, Neely & Rentocchini, 2012).

Se ha encontrado que la experiencia de vinculación con fines comerciales afecta positivamente este tipo de vinculación. Sin embargo, esta misma experiencia es ambigua cuando se trata de vinculación con fines académicos (Perkmann et al., 2013).

A partir de lo antes expuesto, se formula la siguiente hipótesis:

H1: Es más probable que un docente universitario se vincule para apoyar a externos no académicos en sus procesos de innovación, si cuenta con experiencia previa en trabajos colaborativos con organizaciones de su entorno.

1.4.2. *Incentivos*

El término de incentivo, en una definición amplia, está asociado a la expectativa de un resultado sobresaliente, lo cual se refiere a que la expectativa de

un resultado positivo (sobre las consecuencias de un determinado comportamiento) brinda actitudes positivas con respecto a ese comportamiento, cuando se valoran más estas consecuencias (Ajzen & Albarracín, 2007). A cambio de compartir su conocimiento, las personas esperan recibir beneficios, tales como: recompensas monetarias, promociones u oportunidades educacionales (Hung, Durcikova, Lai & Lin, 2011). Para este trabajo, se reconocen tres tipos de incentivos, los cuales se describen a continuación: i) logro, ii) reputación y iii) económico.

1.4.2.1. *Logro: satisfacción interna por contribuir con el entorno*

Resolver problemas de la sociedad constituye un factor de motivación para que un profesor universitario se involucre en procesos de vinculación universidad-entorno (Closs, Ferreira, Brasil, Sampaio & Perin, 2013). Este factor parte de la motivación intrínseca, aquella que se origina del propio ser humano y de su interior, de lo que encuentra interesante, agradable o llamativo (Hung et al., 2011).

Lam (2011) denomina este incentivo como “rompe-cabezas”, pues asocia el concepto a la satisfacción interna de contribuir en la resolución de un problema. El autor plantea la necesidad de examinar de cerca las percepciones de los individuos y sus creencias, en la interpretación de las motivaciones subyacentes a sus comportamientos. Asociado con este aspecto, se puede introducir el término de altruismo, que Fehr y Gächter (2000) definen como el comportamiento del individuo que actúa con amabilidad, de forma incondicional; es decir, es la disposición de ayudar a los demás sin esperar nada a cambio. Se trata de la consciencia de lo que se hace tiene un impacto positivo para el entorno, lo cual es uno de los factores incluyentes para compartir su conocimiento.

Un factor que podría asociarse al logro es la participación en proyectos con equipos interdisciplinarios, incluso, con investigadores no académicos, ya que las invenciones pueden proporcionar mayor potencial para contribuir al progreso (D'Este et al., 2012; Dornbusch & Neuhäusler, 2015; Olmos-Peñuela et al., 2015).

A partir de lo antes expuesto se formula la siguiente hipótesis:

H2: Es más probable que un docente universitario se vincule para apoyar a externos no académicos en sus procesos de innovación, si está motivado en contribuir a resolver problemas de la sociedad.

1.4.2.2. Reconocimiento de la sociedad y comunidad científica

El reconocimiento de la sociedad y la comunidad científica pueden jugar un papel importante para motivar al personal de las universidades en vincularse con las organizaciones de su entorno. En este punto, se introduce el concepto de reputación, entendido como el efecto que esta provoca sobre la imagen de una persona, el cual influye en la forma en que el individuo es percibido por los demás y contribuye, así, en obtener y mantener un determinado estatus dentro de la comunidad donde se convive (Chen, 2011). Cuando los individuos sienten que el compartir su conocimiento puede elevar su reputación, tienden a mostrar una mayor inclinación a hacerlo (Hung et al., 2011).

Lam (2011) denomina a este incentivo como “listón” y lo asocia al “científico tradicional”, que está fuertemente comprometido con las normas mertonianas. Este tipo de docente universitario puede apoyar la comercialización, pero como forma de alcanzar el reconocimiento de sus pares. Esto se considera un claro ejemplo el concepto de “científico comunista”, donde el científico renuncia a sus derechos de propiedad, con tal de obtener reconocimiento y estima de la sociedad (Audretsch et al., 2010).

La motivación por obtener reputación puede verse afectada por la creencia que el docente tenga sobre cómo debe ser la relación universidad-entorno. Mientras que las universidades—en un enfoque mertoniano—buscan generar conocimientos y difundirlos para propiciar un mayor impacto en la sociedad, las empresas—en un enfoque capitalista—están más interesadas en la apropiación (D’Este & Perkmann, 2011; Audretsch et al., 2010).

Para el docente que busca obtener una reputación pueden ser importantes herramientas de estímulo, como: i) el apoyo para la publicación de artículos científicos y la participación en congresos, ii) las citaciones y premios, iii) el otorgamiento de recursos para más investigaciones (instalación de laboratorios y centros de investigación, así como, el otorgamiento de becas que incrementen un capital humano altamente calificado), y iv) el nombramiento en una plaza fija dentro de la organización, mayor estatus dentro de la misma e, inclusive, el aumento del salario (Audretsch et al., 2010; Benavides-Velasco et al., 2010; Padilla Meléndez et al., 2010; Closs et al., 2013; Olmos-Peñuela et al., 2015; D’Este & Perkmann, 2011).

A partir de lo antes expuesto se formula la siguiente hipótesis:

H3a: Es más probable que un docente universitario se vincule para apoyar a externos no académicos en sus procesos de innovación, si está motivado en obtener reconocimiento de la sociedad y la comunidad científica.

D’Este y Perkmann (2011) encontraron que los mecanismos de interacción colaborativa e informal que incluyen investigación conjunta, por contrato y consultoría, son empleados, principalmente, cuando privan los intereses académicos sobre los comerciales. Este hecho conduce a plantear la siguiente hipótesis:

H3b: Es más probable que un docente universitario prefiera mecanismos de vinculación colaborativos o de interés académico—cualquier mecanismo que no conlleve un interés económico—si está motivado en obtener reconocimiento de la sociedad y la comunidad científica.

1.4.2.3. Incentivo económico

De acuerdo con la teoría del intercambio económico, el individuo estará dispuesto a compartir conocimiento siempre y cuando la recompensa sea mayor al costo. Es decir, su comportamiento o actitud está influenciada directamente por un interés personal; por lo cual, percibe como justo recibir

dinero a cambio de compartir su conocimiento (Hung et al., 2011; Bartol & Srivastava, 2002).

Asimismo, Hung et al. (2011) resaltan que “cuando los individuos reciben una recompensa económica por su conocimiento se sentirán más motivados a compartirlo, a generar ideas más útiles, creativas y únicas” (p. 417).

En la misma línea, Lam (2011) denomina al incentivo económico como “oro” y lo relaciona con los “científicos empresariales”, aquellos que se identifican más estrechamente con el espíritu comercial, en búsqueda de ganancias financieras personales. Estos docentes universitarios presentan una fuerte inclinación por la obtención de patentes, licencias, la sociedad con empresas existentes y la creación de nuevas empresas (Lam, 2011; D’Este & Perkmann, 2011).

No obstante, algunos estudios han señalado que la compensación económica tiene efectos negativos en la creatividad de las personas, lo consideran un impulso irrelevante para los individuos en su disposición de intercambio de conocimiento continuo (Amabile, 1985; Hung et al., 2011; He & Wei, 2009).

Al igual que sucede con el reconocimiento, el incentivo económico puede verse afectado por la percepción que el docente tenga sobre cómo debe ser la relación universidad-entorno. Para algunos académicos, los resultados de su trabajo deben ser de libre acceso para cualquier otro investigador u organización; por lo tanto, no están interesados en participar en trabajos de vinculación donde las empresas buscan apropiarse del conocimiento solo para ellas, con claros fines comerciales. Esta situación cambia, cuando el docente considera apropiado y hasta natural que las universidades se vinculen con el entorno, en búsqueda de beneficios de índole económico (Audretsch et al., 2010). Por ejemplo, aquellos investigadores y académicos que tienen una actitud positiva hacia la patentización de su trabajo se muestran más proclives a verse involucrados en un trabajo colaborativo con la industria, pues cuentan con un sentido de comercialización (Perkmann & Walsh, 2009).

A partir de lo antes expuesto, se formula la siguiente hipótesis:

H4a: Es más probable que un docente universitario se vincule para apoyar a externos no académicos en sus procesos de innovación, si está motivado en obtener ganancias económicas.

D’Este & Perkmann (2011) encontraron que los docentes universitarios, cuya motivación principal es la obtención de beneficios económicos, emplean como mecanismos de vinculación aquellos de índole comercial, tales como: la creación de spin-off, consultoría y patentes. Estos autores no encontraron relación significativa con la frecuencia de su participación, en cualquiera de los otros canales. En este sentido, se formula la siguiente hipótesis:

H4b: Es más probable que un docente universitario prefiera mecanismos de vinculación de índole comercial—tales como: la obtención de patentes, licencias, la sociedad con empresas existentes y la creación de nuevas empresas—si está motivado en obtener ganancias económicas.

Es importante señalar que la consultoría es un mecanismo polivalente, que permite a los académicos obtener ingresos económicos personales (incentivo comercial), a la vez que promueve el establecimiento de relaciones personales con profesionales no académicos; así como, les permite aprender de problemas y aplicaciones del entorno, asociados al incentivo de reputación e, inclusive, al de logro (D’Este & Perkmann, 2011). De ahí que este mecanismo sea característico en ambos incentivos (hipótesis 3b y 4b).

1.4.3. *Costos de cooperación*

Sellenthin (2009) plantea que la vinculación de la universidad con las organizaciones de su entorno conlleva un conflicto para el docente, que está llamado a cumplir un rol tradicional enfocado en educación e investigación, frente a una nueva misión: la de hacer transferencia de tecnología y conocimiento. Involucrarse en actividades de cooperación y alianzas con agentes externos a la universidad implica una inversión bastante considerable de tiempo por parte del docente, por lo que se podría presentar de manera consciente o, incluso, inconsciente, el descuido de sus otros deberes dentro de la universidad

(Rubens, Spigarelli, Cavicchi & Rinaldi, 2017; Gulbrandsen & Smeby, 2005).

Las labores propiamente de enseñanza, asociadas al tiempo para el desarrollo de los planes de estudio y cursos, presenta un impacto negativo (o inverso) a la implementación de otras actividades universitarias. Inclusive, cuando se aparta un tiempo para dedicarlo a la producción académico-científica, la cantidad y calidad es muy diferente, si se compara con aquellas situaciones donde este tipo de actividades son prioritarias o, incluso, únicas (Perkmann et al., 2013; Henríquez & García, 2010).

Los reconocimientos monetarios, al igual que los de reputación deben ser altos, para lograr compensar los costos de cooperación, asociados principalmente con el tiempo que el docente universitario debe “sacrificar” de su jornada de contratación, para involucrarse en la atención de temas de su entorno y que terminan constituyendo una barrera para participar en procesos de vinculación (Audretsch et al., 2010; Closs et al., 2013; Perkmann et al., 2013; Lam, 2011).

A partir de lo antes expuesto se formula la siguiente hipótesis:

H5: Si el docente universitario percibe que hay costos de tiempo elevados, al apoyar a externos no aca-

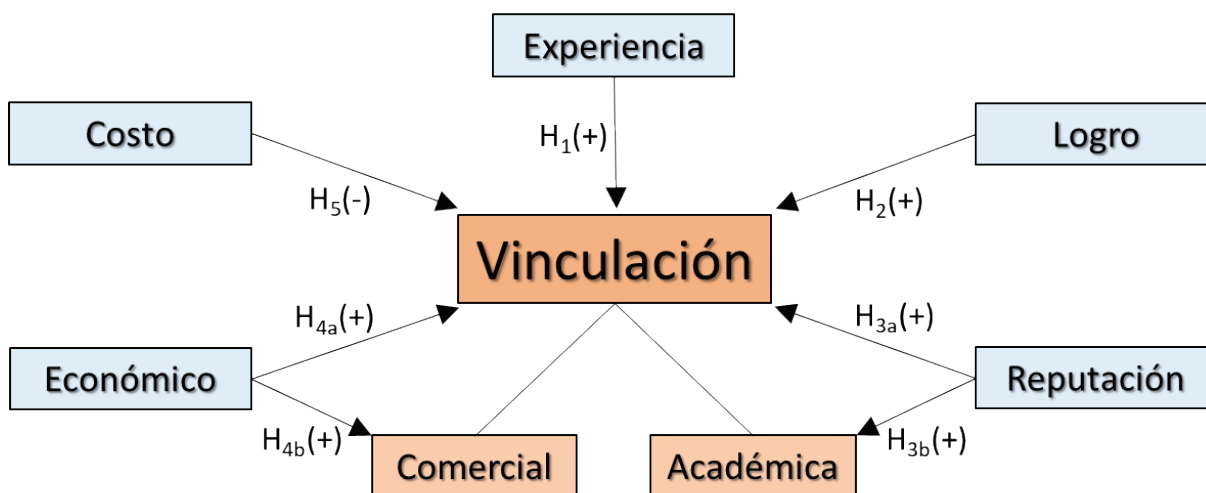
démicos en sus procesos de innovación, es menos probable que realice actividades de vinculación.

MODELO PROPUESTO

A partir de las hipótesis planteadas en el apartado anterior, la figura 1 presenta el modelo propuesto para identificar los factores de índole personal del docente universitario, que motivan su vinculación con las organizaciones del entorno, para apoyar los procesos de innovación. Cuatro de estos factores: la experiencia previa y los tres tipos de incentivos (logro, reputación y económico) presentarían una relación directa (+) con la decisión de realizar vinculación. En otras palabras, entre mayor sea la incidencia de estos factores, mayor será la probabilidad que un docente opte por realizar actividades de interacción con agentes externos a la universidad. En el caso específico del incentivo comercial y de la reputación, además de promover la vinculación, se espera que influyan en el tipo de mecanismos que se emplean para interactuar (H3b y H4b, respectivamente).

El último factor, costos de cooperación, presenta una relación inversa (-), por lo que vendría a ser un freno en las intenciones del docente para realizar actividades de vinculación.

Figura 1: Modelo explicativo propuesto



Fuente: elaboración propia

Adicionalmente, se consideran una serie de aspectos de índole “sociodemográfica”, para caracterizar al docente universitario. Dichos aspectos constituyen variables tipo control dentro del modelo, al involucrar aspectos relacionados con: género, nacionalidad, edad, antigüedad como investigador, disciplina de formación, campo de investigación y categoría como investigador (Audretsch et al., 2010). A propósito de algunas de estas variables, Perkmann et al. (2013) señalan que ser hombre impacta positivamente, tanto la vinculación con fines académicos, como aquella con fines comerciales. Por su parte, la edad presenta un impacto ambiguo (hasta cuando se controla por antigüedad); algunos estudios evidencian un impacto positivo, en otros es negativo e, incluso, en unos, no se presenta impacto (Perkmann et al., 2013). La antigüedad presenta un impacto positivo en la vinculación con fines académicos, mientras que para fines comerciales el efecto es ambiguo.

También, se ha encontrado que el docente joven tiene una mayor propensión a participar en investigaciones y consultorías conjuntas, frente a la posibilidad de trabajar en la generación de patentes. En cuanto a la disciplina, es posible encontrar algunas variaciones, por ejemplo, que los químicos son menos propensos a participar en la investigación por contrato y consultoría, en comparación con los ingenieros mecánicos, que son más propensos a la búsqueda de patentes (D’Este & Perkmann, 2011).

Otro aspecto para considerar es la pertenencia a alguna red. En muchas ocasiones, la transferencia o intercambio de conocimiento surge de la creación o de la formación de grupos con un mismo fin. Este proceso, en muchas ocasiones, se desarrolla por medio de comunidades virtuales, en las que dicho intercambio se observa como una relación social, en las que los individuos se ven motivados a participar voluntariamente, con la expectativa de que el conocimiento que aporten de forma individual sea compensado por la aportación de otros miembros, al tener siempre en cuenta que es con el fin de ayudar a su entorno inmediato (Ma & Yuen, 2011; Bruneel, D’Este & Salter, 2010).

En ocasiones, las redes informales (como las relaciones personales) pueden brindar mejores resultados que las relaciones contractuales (Audretsch et al., 2010; Padilla-Meléndez et al., 2010). Los estudiantes de doctorado son considerados fundamentales para la configuración de redes entre empresas, gobierno y universidades (Thune, 2010).

Lo anterior, introduce aspectos para ser contemplados como variables tipo control, lo cual caracteriza aún más al docente universitario que se vincula con las organizaciones de su entorno.

CONCLUSIONES

La generación de innovaciones ha jugado un papel primordial en muchas regiones para propiciar el crecimiento económico. Para impulsar estas innovaciones, ha sido común la creación de sistemas regionales de innovación, donde convergen diversos actores sociales en procura de generación y transferencia de conocimiento. En este contexto, las universidades están llamadas a desempeñar un rol fundamental; sin embargo, no siempre se alcanza una vinculación efectiva entre los centros de enseñanza superior y las organizaciones de su entorno.

Si bien son muchas las aristas que repercuten en la vinculación universidad-entorno, este trabajo se focaliza en el docente universitario. Bajo una perspectiva teórica, se ha planteado un modelo que permite explicar qué factores impulsan a este académico, a realizar actividades de interacción con empresas, instituciones públicas, organismos internacionales, entidades sin ánimo de lucro, entre otros.

El modelo propuesto, a partir de la revisión de literatura, presenta como variable dependiente si el docente universitario ha realizado actividades de vinculación, que a su vez podría segmentarse en dos tipos: actividades de índole comercial y actividades de índole académica. Además, contempla un total de cinco variables independientes; cuatro de ellas con una relación directa o positiva hacia la vinculación, estas son: i) la experiencia previa (antes de trabajar en la universidad) del docente en procesos de vinculación; ii) la satisfacción intrínseca del logro, por contribuir a la sociedad; iii) el reconocimiento o reputación, tanto

a nivel social como académico, que podría llevar al docente universitario a emplear mecanismos de vinculación de índole no comercial; y iv) los incentivos económicos, dirigidos a obtener ingresos personales, que también podrían explicar el uso de mecanismos de interacción con fines comerciales. El quinto factor se refiere a los costos de cooperación, los cuales se plantean con un efecto negativo o inverso frente a la vinculación, pues constituyen un freno para que el docente universitario apoye los procesos de innovación, de las organizaciones de su entorno.

El modelo, también, propone una serie de variables de control, principalmente de índole sociodemográfica. Entre ellas se tienen: el género, la nacionalidad, la edad, la antigüedad laboral en puesto actual, la antigüedad en investigación, el campo de investigación, la disciplina de formación, el puesto dentro del equipo investigador; así como, las redes científicas o colaborativas a las que pertenece.

Por desarrollarse bajo una perspectiva teórica, a partir de la revisión de literatura, es necesario someter el modelo a verificación. Para ello, se recomienda realizar una investigación con enfoque mixto, que parta de una etapa cualitativa, donde se entreviste a expertos en el tema de vinculación, así como, a docentes universitarios que realicen y también a aquellos que no realicen actividades de interacción con las organizaciones del entorno. Con esta primera fase se busca tanto una depuración del modelo, como la creación de instrumentos para la etapa cuantitativa, la cual—mediante el empleo de muestras aleatorias—permitirá generalizar los resultados a las poblaciones de interés.

En las regiones donde se pueda replicar una fase cuantitativa, los resultados obtenidos podrán servir de base para aquellas entidades que buscan propiciar una mayor vinculación universidad-entorno. Primero, para conocer las brechas existentes entre lo que se requiere y lo que se tiene, en cuanto al perfil del docente universitario; y, segundo, para formular planes e incentivos que impulsen a este académico a trabajar más con las organizaciones externas a la universidad. También, las universidades podrán utilizar los resultados como un importante insumo para

la revisión y, de ser necesario, la reformulación de sus esquemas de incentivos; así como, para revisar sus planes de contratación y capacitación del recurso humano, entre otros aspectos relacionados.

BIBLIOGRAFÍA

- Abereijo, I. O., Ilori, M. O., Taiwo, K. A. & Adegbite, S. A. (2007). Assessment of the capabilities for innovation by small and medium industry in Nigeria. *African Journal of Business Management*, 1(8), 209–217. Disponible en <http://www.academicjournals.org/AJBM>.
- Ajzen, I. & Albarracín, D. (2007). Predicting and changing behavior: A reasoned action approach. En Ajzen, I., Albarracín, D. & Hornik, R. (Eds.). *Prediction and change of health behavior* (pp. 3–21). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Agrawal, A. & Henderson, R. (2002). Putting Patents in Context: Exploring Knowledge Transfer from MIT. *Management Science* 48(1), 44–60. doi: 10.1287/mnsc.48.1.44.14279.
- Amabile, T.M. (1985). Motivation and Creativity. Effects of Motivational Orientation on Creative Writers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(2), 393–399. doi: 10.1037/0022-3514.48.2.393.
- Arzadun, P. & Masís Solano, P. (2017). Innovación financiera y proyectos. Sistema de Banca para el Desarrollo. Estudio socioeconómico en Costa Rica. En Albornoz y Tapia (E ds.), *Tratado de finanzas: negocios, empresas y organizaciones* (pp. 743 – 792).
- Audretsch, D. B., Bönnte, W. & Krabel, S. (Agosto, 2010). Why do scientists in public research institutions cooperate with private firms? Paper 10-27 presentado en Danish Research Unit for Industrial Dynamics, Denmark. Disponible en <https://wp.druid.dk/wp/20100027.pdf>
- Bartol, K. M. & Srivastava, A. (2002). Encouraging Knowledge Sharing: The Role of Organizational Reward Systems. *Journal of Leadership*

- and *Organizational Studies*, 9(1), 64–76. doi: 10.1177/107179190200900105.
- Benavides-Velasco, C. A., Quintana-García, C. & Guzmán-Parra, V. F. (2010). Instrumentos de gobernanza en la universidad. Dinamizadores del sistema de innovación regional. *Revista Economía Industrial*, 378(1), 81–90. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3405107>.
- Bodas-Freitas, I. M., Marques, R. A. & Silva, E. M. (2013). University-industry collaboration and innovation in emergent and mature industries in new industrialized countries. *Research Policy. Elsevier B.V.*, 42(2), 443–453. doi: 10.1016/j.respol.2012.06.006.
- Bruneel, J., D’Este, P. & Salter, A. (2010). Investigating the factors that diminish the barriers to university-industry collaboration. *Research Policy. Elsevier B.V.*, 39(7), 858–868. doi: 10.1016/j.respol.2010.03.006.
- Castro-Martínez, E., Olmos-Peñuela, J. & Fernandez-de-Lucio, I. (2016). La Vinculación Ciencia-Sociedad: Estereotipos y Nuevos Enfoques. *Journal of Technology Management and Innovation*, 11(2), 121–129. 10.4067/S0718-27242016000200012.
- Capaldo, G., Costantino, N., Pellegrino, R. & Ripa, P. (2016). Factors affecting the diffusion and success of collaborative interactions between university and industry: the case of research services. *Journal of Science and Technology Policy Management*, 7(3). doi: 10.1108/JSTPM-12-2015-0038.
- Chen, Z. (2011). The interactive effects of relationship conflict, reward, and reputation on knowledge sharing. *Social Behavior and Personality*, 39(10), 1387–1394. doi: 10.2224/sbp.2011.39.10.1387.
- Closs, L., Ferreira, G., Brasil, V., Sampaio, C. & Perin, M. (2013). What motivates Brazilian academic researchers to transfer technology? *Journal of Technology Management and Innovation*, 8(4), 79–90. Disponible en <https://scielo.conicyt.cl/pdf/jotmi/v8n4/art08.pdf>
- Coenen, L. (2007). The role of universities in the regional innovation systems of the North East of England and Scania, Sweden: Providing missing links? *Environment and Planning C: Government and Policy*, 25(6), 803–821. doi: 10.1068/c0579.
- Cohen, W. M., Nelson, R. R. & Walsh, J. P. (2002). Links and Impacts: The Influence of Public Research on Industrial R & D. *Management Science*, 48(1), 1–23. doi: 10.1287/mnsc.48.1.1.14273.
- Cooke, P., Heidenreich, M. & Braczyk, H. (2004), *Regional Innovation Systems: The Role of Governance in a Globalized World*. London: Psychology Press..
- D’Este, P., Mahdi, S., Neely, A. & Rentocchini, F. (2012). Inventors and entrepreneurs in academia: What types of skills and experience matter? *Technovation. Elsevier*, 32(5), 293–303. doi: 10.1016/j.technovation.2011.12.005.
- D’Este, P. & Perkmann, M. (2011). Why do academics engage with industry? The entrepreneurial university and individual motivations. *Journal of Technology Transfer*, 36(3), 316–339. doi: 10.1007/s10961-010-9153-z.
- De Arteché, M., Santucci, M. & Welsh, S. (2013). The role of the university in education the clusters. *Revista Luciernaga*, 5(9), 1–17. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5529522>.
- Dornbusch, F. & Neuhäusler, P. (2015). Composition of inventor teams and technological progress - The role of collaboration between academia and industry. *Research Policy. Elsevier B.V.*, 44(7), 1360–1375. doi: 10.1016/j.respol.2015.04.003.
- Etzkowitz, H. (2007). The triple helix model of innovation. *Social Science Information Sur Les Sciences Sociales*, 42(3), 293–337. doi: 10.1177/05390184030423002.
- Fehr, E. & Gächter, S. (2000). Fairness and retaliation: the economics of reciprocity. *Journal of Economic Perspectives*, 14(3), 159–181. doi: 10.1257/jep.14.3.159.

- Fiaz, M. (2013). An empirical study of university-industry R&D collaboration in China: Implications for technology in society, *Technology in Society. Elsevier Ltd*, 35(3), 191–202. doi: 10.1016/j.techsoc.2013.03.005.
- Guan, J. & Zhao, Q. (2013). The impact of university-industry collaboration networks on innovation in nanobiopharmaceuticals. *Technological Forecasting and Social Change. Elsevier Inc.*, 80(7), 1271–1286. doi: 10.1016/j.techfore.2012.11.013.
- Gulbrandsen, M. & Smeby, J. C. (2005). Industry funding and university professors' research performance. *Research Policy*, 34(6), 932–950. doi: 10.1016/j.respol.2005.05.004.
- He, W. & Wei, K. K. (2009). What drives continued knowledge sharing? An investigation of knowledge-contribution and-seeking beliefs. *Decision Support Systems. Elsevier B.V.*, 46(4), 826–838. doi: 10.1016/j.dss.2008.11.007.
- Henríquez, L. M. & García, A. C. (2010). Relaciones universidad-empresa y producción científica de los académicos. Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT)(Eds.). En *Análisis sobre ciencia e innovación en España* (pp. 67–92). Disponible en https://icono.fecyt.es/sites/default/files/filepublicaciones/analisis_ciencia_innovacion.pdf
- Hung, S. Y., Durcikova, A., Lai, H. M. & Lin, W. M. (2011). The influence of intrinsic and extrinsic motivation on individuals knowledge sharing behavior. *International Journal of Human Computer Studies. Elsevier*, 69(6), 415–427. doi: 10.1016/j.ijhcs.2011.02.004.
- Lam, A. (2011). What motivates academic scientists to engage in research commercialization: 'Gold', 'ribbon' or 'puzzle'? *Research Policy*, 40(10), 1354–1368. doi: 10.1016/j.respol.2011.09.002.
- Ma, W. W. K. & Yuen, A. H. K. (2011). Understanding online knowledge sharing: An interpersonal relationship perspective. *Computers and Education. Elsevier Ltd*, 56(1), 210–219. doi: 10.1016/j.compedu.2010.08.004.
- Mello, J. M. C. & Etkowitz, H. (2008). New directions in Latin American university-industry-government interactions. *International Journal of Technology Management and Sustainable Development*, 7(3), 193–205. doi: 10.1386/ijtm7.3.193/1.
- Morales-Rubiano, M.E., Pineda-Márquez, K. & Ávila-Martínez, K. (2012). Organizaciones innovadoras a partir de la interacción con la universidad: casos exitosos. *Estudios Gerenciales*, 28(101), 363–374. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21225840019>
- Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad (OCTS-OEI) & Red Iberoamericana de Indicadores de Ciencia y Tecnología (RI-CYT). (2017). Manual de Valencia. Disponible en http://www.ricyt.org/files/manual_vinculacion.pdf.
- Olmos-Peñuela, J., Benneworth, P. & Castro-Martínez, E. (2015). What Stimulates Researchers to Make Their Research Usable? Towards an "Openness" Approach. *Minerva*, 53(4), 381–410. doi: 10.1007/s11024-015-9283-4.
- Padilla-Meléndez, A., Del Águila-Obra, A. R. & Moreno-Garrido, A. (2010). Factores determinantes de la transferencia de tecnología en el ámbito universitario. La perspectiva del investigador. *Revista Economía Industrial*, 378(1), 91–106. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3405112>.
- Perkmann, M., Tartari, V., McKelvey, M., Autio, E., Broström, A., D'Este, P., ... Sobrero, M. (2013). Academic engagement and commercialisation: A review of the literature on university-industry relations", *Research Policy. Elsevier B.V.*, 42(2), 423–442. doi: 10.1016/j.respol.2012.09.007.
- Perkmann, M. & Walsh, K. (2007). University-industry relationships and open innovation: Towards a research agenda. *International Journal of Management Reviews*, 9(4), 259–280. doi: 10.1111/j.1468-2370.2007.00225.x.
- Perkmann, M. & Walsh, K. (2009). The two faces of collaboration: Impacts of university-industry relations on public research. *Industrial and*

- Corporate Change*, 18(6), 1033–1065. doi: 10.1093/icc/dtp015.
- Pineda-Márquez, K., Morales-Rubiano, M.E. & Ortiz-Riaga, M. C. (2011). Modelos y mecanismos de interacción universidad-empresa-Estado: retos para las universidades colombianas. *Equidad y desarrollo*, (15), 41–67. Disponible en <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ed/article/view/193/137>.
- Rad, M. F., Seyedesfahani, M. M. & Jalilvand, M. R. (2015). An effective collaboration model between industry and university based on the theory of self organization A system dynamics model. *Journal of Science & Technology Policy Management*, 6(1), 2–24. <http://dx.doi.org/10.1108/MRR-09-2015-0216>.
- Rocha, H. (2015). Do clusters matter to firm and regional development and growth?: Evidence from Latin America. *Management Research: The Journal of the Iberoamerican Academy of Management*, 13(1), 83–123. doi: dx.doi.org/10.1108/MR-JIAM-12-2013-0534.
- Rodríguez-Pose, A. & Crescenzi, R. (2010). Research and development, spillovers, innovation systems, and the genesis of regional growth in Europe. *Regional Studies*, 42(1), 51–67. doi: 10.1080/00343400701654186.
- Rubens, A., Spigarelli, F., Cavicchi, A. & Rinaldi, C. (2017). Universities' third mission and the entrepreneurial university and the challenges they bring to higher education institutions. *Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy*, 11(3), 354–372. doi: 10.1108/17506200910999101.
- Schumpeter, J. A. (1968). *Capitalismo, socialismo y democracia*. Madrid: Aguilar S.A.
- Sellenthin, M. O. (2009). Technology transfer offices and university patenting in Sweden and Germany. *Journal of Technology Transfer*, 34(6), 603–620. doi: 10.1007/s10961-009-9108-4.
- Thorn, K. & Soo, M. (Agosto, 2006). Latin American Universities and the Third Mission: trends, challenges, and policy options". Paper 4002 presentado en World Bank Policy Resear. Disponible en <http://documents.worldbank.org/curated/en/305971468266684626/pdf/wps4002.pdf>
- Thune, T. (2010). The Training of "Triple Helix Workers"? Doctoral Students in University-Industry-Government Collaborations. *Minerva*, 48(4), 463–483. doi: 10.1007/s11024-010-9158-7.
- Yaisawarng, S. & Ng, Y. C. (2014). The Impact of Higher Education Reform on Research Performance of Chinese Universities. *China Economic Review. Elsevier Inc.*, 31, 94–105. doi: 10.1016/j.chieco.2014.08.006.
- Zettinig, P. & Vincze, Z. (2012). How clusters evolve. *Competitiveness Review: An International Business Journal incorporating Journal of Global Competitiveness*, 22(2), 110–132. doi: 10.1108/10595421211205967.

Sensibilización de padres y madres de familia costarricenses: ¿para qué sirve la matemática en la vida cotidiana?

Recibido: 18 de julio, 2019.

Aceptado: 27 de abril, 2020.

Por: Dr. Luis Gerardo Meza-Cascante¹, Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica, ORCID: 0000-0002-5413-0172

Mtr. Marcial Cordero-Quirós², Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica, ORCID: 0000-0002-9966-7918

Dra. Evelyn Agüero-Calvo³, Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica, ORCID: 0000-0002-2294-0357

M.Sc. Mónica Hernández-Campos⁴, Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica, ORCID: 0000-0002-3679-0679

Mtr. Rebeca Solís-Ortega⁵, Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica, ORCID: 0000-0002-3065-8386

Mtr. Angie Solís-Palma⁶, Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica, ORCID: 0000-0002-8508-6151

Dra. Zuleyka Suárez-Valdés-Ayala⁷, Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica, ORCID: 0000-0002-1822-4825

1 El profesor Luis Gerardo Meza es Doctor en Educación, graduado en la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. Labora en la Escuela de Matemática del Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica, como docente Catedrático e Investigador consolidado 1. Contacto: gemeza@tec.ac.cr.

2 El profesor Marcial Cordero Quirós es Máster en Educación, graduado en la Universidad Americana de Costa Rica y Licenciado en la Enseñanza de la Matemática graduado en la Universidad de Costa Rica. Labora en la Escuela de Matemática del Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica, como docente e Investigador. Contacto: macordero@itcr.ac.cr.

3 La profesora Evelyn Agüero es Doctora en Intervención Educativa, graduada en Universidad de Valencia, España. Labora en la Escuela de Matemática del Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica, como docente catedrática e investigadora consolidada 1. Contacto: evaguero@tec.ac.cr. Contacto: evaguero@tec.ac.cr.

4 La profesora Mónica Hernández Campos es psicóloga y Máster en Ciencias Cognoscitivas, graduada en la Universidad de Costa Rica. Labora como asesora académica y profesora de psicología en la Carrera Enseñanza de la Matemática con entornos tecnológicos en el Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica. Contacto: mohernandez@itcr.ac.cr.

5 La profesora Rebeca Solís Ortega es Máster en Computación, graduada del Instituto Tecnológico de Costa Rica. Labora en la Escuela de Matemática del Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica, como docente media asociada. Contacto: rsolis@tec.ac.cr.

6 La profesora Angie Solís Palma es Máster en sistemas modernos de manufactura y Licenciada en enseñanza de la matemática asistida por computadora, graduada en el Instituto Tecnológico de Costa Rica. Labora en la Escuela de Matemática del Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica, como docente adjunto y extensionista. Contacto: ansolis@tec.ac.cr.

7 La profesora Zuleyka Suárez-Valdés-Ayala obtuvo su doctorado en Educación en la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. Labora como docente Catedrática-Intermedio e Investigadora consolidada 1 en la Escuela de Matemática del Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica. Contacto: zsuares@tec.ac.cr.

Luis Gerardo Meza-Cascante, Marcial Cordero-Quirós, Evelyn Agüero-Calvo, Mónica Hernández-Campos, Rebeca Solís-Ortega, Angie Solís-Palma y Angie Solís-Palma. Sensibilización de padres y madres de familia costarricenses: ¿para qué sirve la matemática en la vida cotidiana?. Revista *Comunicación*. Año 41, volumen 29, número 1, enero-junio, 2020. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974 / e-ISSN1659-3820.

PALABRAS CLAVE:

Matemática, aplicación, utilidad, actitud, lúdico, didáctica, participación de los padres.

KEY WORDS:

Mathematics, application, utility, attitude, play-based learning, didactics, parent participation.

Resumen

La Escuela de Matemática del Instituto Tecnológico de Costa Rica desarrolló en el año 2018 el proyecto de extensión FAM: Familia y Actitud hacia la Matemática, con el objetivo general de “Propiciar en las madres y los padres de familia de estudiantes de las escuelas participantes, una actitud favorable hacia la matemática, su utilidad e importancia y una visión positiva sobre la capacidad de sus hijos e hijas de aprender matemática y de disfrutar en el proceso”. Como estrategia operativa del proyecto FAM, se desarrollaron cuatro talleres en cada una de las seis escuelas participantes. El segundo taller estuvo dedicado a demostrar y ejemplificar la utilidad de la matemática en la vida cotidiana. Se exponen detalles del taller y de los resultados obtenidos.

Abstract

Costa Rican parent awareness of the purpose of mathematics in daily life

In 2018, the School of Mathematics of the Costa Rica Institute of Technology developed the extension project titled FAM: Family and Attitude toward Mathematics, aimed at “fostering in parents of students of participating schools a favorable attitude toward mathematics, its usefulness and importance, and a positive view of their children’s ability to learn mathematics and to enjoy the process.” FAM project’s operational strategy consisted of four workshops, developed in each of six participating schools. The second workshop focused on demonstrating and exemplifying the usefulness of mathematics in everyday life. This study presents details of the workshop and its results.

1. INTRODUCCIÓN

Aunque existe un consenso bastante generalizado sobre la importancia del conocimiento matemático para las personas, su comprensión y logros de aprendizaje están lejos de alcanzar a la mayoría (Cerdeira, Pérez, Aguilar & Aragón, 2018; Molera, 2011).

En el caso costarricense, los resultados de evaluaciones nacionales e internacionales aplicadas a los estudiantes de tercero y sexto grados coinciden al identificar bajos rendimientos en Matemática. De acuerdo con los datos del Estado de la Educación (2017), los resultados de las *Pruebas nacionales diagnósticas de Segundo Ciclo* (PND) indican que cerca del 50% de las y los estudiantes de primaria se ubican en los niveles más bajos, especialmente en matemática. Y en las pruebas *Terce* de la UNESCO el 54,4% y el 79% de las niñas y los niños de tercer y sexto grado, respectivamente, tienen niveles bajos en matemática (Estado de la Educación, 2017).

La búsqueda de explicaciones y de soluciones a situaciones como las mencionadas, ha llevado a la comunidad investigadora a tomar consciencia de la influencia que las respuestas afectivas tienen en el aprendizaje de la matemática. Razón por la que, en

los últimos años, se ha incrementado el número de trabajos en esta temática (Gómez-Chacón, 2010).

Pérez-Tyteca (2012) reseña, con base en una extensa revisión de literatura especializada, que las respuestas afectivas no se presentan en forma aislada, sino que la ansiedad matemática, por ejemplo, está relacionada con la percepción que tiene la persona sobre sus habilidades en matemática (la autoconfianza) y con el valor percibido que le brinde a la matemática (la utilidad).

No obstante, las investigaciones han mostrado que, aunque las personas reciban matemática por años en la educación obligatoria, no siempre tienen clara la importancia y la utilidad de la matemática (Corbalán, 2011; Cofré y Tapia, 2006).

Por su parte, se ha develado que el papel que desempeña el entorno familiar en la dimensión afectiva de los niños y de las niñas respecto a la matemática es determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Mato, Muñoz y Chao, 2014).

Estudios recientes desarrollados en la Escuela de Matemática del Instituto Tecnológico de Costa Rica han encontrado relación positiva y significativa entre las variables “percepción de la actitud de la madre hacia

la matemática” y “percepción de la actitud del padre hacia la matemática” con la actitud de las y los estudiantes de la educación media pública costarricense hacia la “utilidad de la matemática” (Sanabria, 2016) y con la “expectativa de éxito en matemática” (Leonhardes, 2017).

Con estos elementos como referentes, en la Escuela de Matemática del Instituto Tecnológico de Costa Rica se formuló el proyecto “FAM: familia y actitud hacia la matemática”, desarrollado en seis escuelas oficiales de educación primaria del Cantón Central de Cartago, Costa Rica, con el objetivo general de “Propiciar en las madres y los padres de familia de estudiantes de las escuelas participantes, una actitud favorable hacia la matemática, su utilidad e importancia y una visión positiva sobre la capacidad de sus hijos e hijas de aprender matemática y de disfrutar en el proceso”.

Como estrategia organizativa del proyecto FAM, se desarrollaron cuatro talleres en cada una de las escuelas participantes. Se destinó el segundo a demostrar y a ejemplificar la utilidad de la matemática en la vida cotidiana, con base en los planteamientos de Casas (2000) de que las actividades de carácter manipulativas con objetos concretos favorecen el aprendizaje matemático y que la observación del entorno permite trabajar aspectos abstractos, con el fin de obtener conocimiento matemático significativo. En este artículo se reportan los resultados obtenidos con el desarrollo del taller indicado.

2. METODOLOGÍA

El proyecto FAM fue diseñado para ser desarrollado mediante cuatro talleres secuenciales en cada una de las escuelas participantes. El segundo taller realizado en cada escuela estuvo enfocado en demostrar y ejemplificar la utilidad de la matemática en la vida cotidiana, mediante actividades.

2.1 Acceso al campo

Para facilitar la participación de los padres y madres de familia en el taller, se consideró conveniente desarrollarlo en las instalaciones de cada escuela seleccionada. Esta decisión se tomó con la esperanza de

reducir el temor que pudieran enfrentar las personas convocadas, pues el entorno de la escuela a la que asisten sus hijos e hijas les resultaba conocido.

Como primer paso para lograr la participación de cada escuela en el proyecto, fue necesario gestionar el permiso con el director o directora de la escuela. Para ello, se concertó una cita con cada director o directora, con el fin de explicarles los objetivos del proyecto y lograr el permiso correspondiente. Acto seguido, se coordinaron las fechas en que se realizaría el taller en cada institución y se procedió a enviar, con la colaboración de las maestras de las escuelas, una convocatoria abierta a padres, madres y encargados de las y los estudiantes de los diversos niveles educativos de cada institución, en donde se indicaban las fechas y horas en que se impartirían los talleres.

2.2 Participantes

La población meta estuvo integrada por madres y padres de los estudiantes de escuelas públicas del Cantón Central de Cartago, Costa Rica. La selección de estas escuelas respondió al interés manifestado por la Dirección Regional de Educación de Cartago y a experiencias previas generadas por el desarrollo de proyectos de investigación en esa zona que indicaban una excelente disposición de las escuelas a participar en actividades académicas enfocadas en el mejoramiento de la enseñanza de la matemática como las que se reportan en Meza, Suárez y García (2010).

La diferencia entre la cantidad de personas matriculadas en el taller y la de asistencia real, que se muestra en la Tabla 1, se podría deber a factores como: el horario del taller (solo se podían desarrollar en horario diurno por limitaciones de acceso a las instalaciones de las escuelas) y la dificultad de conseguir permiso en sus trabajos (Muñoz, Fernández y Vásquez, 2017). Estos resultados coinciden con los de Valdés, Martín y Sánchez (2009), quienes encontraron en su estudio que “la participación de los padres en las actividades educativas de los hijos se clasificó como baja o precaria”. Además, Morocho (2016) indica que, actualmente, ambos padres trabajan para dar el sustento

económico a su familia, lo que les dificulta participar en actividades de los centros educativos.

Tabla 1: Matriculados por escuela a los talleres del proyecto FAM y asistencia real

Escuela	Matrícula	Asistencia
A	31	12
B	34	16
C	22	10
D	10	6
E	20	10
F	19	12
Total	136	66

Fuente: elaboración propia

Del total de 66 personas participantes en el taller, solo dos eran varones (3,03%). Este resultado es concordante con los señalamientos de Valdés et al. (2009) y el de Arias y Ávila (2014), quienes plantean que es la madre la que presenta un nivel de participación significativamente mayor en lo relacionado con el contexto educativo.

2.5 Estructura del taller

El taller se desarrolló, en cada una de las escuelas participantes, mediante la secuencia de las siguientes actividades:

- Fase 1: Demostrar y ejemplificar la utilidad de la matemática en la vida cotidiana
- Fase 2: Identificar operaciones matemáticas mediante la confección de una receta de cocina, a través de la actividad “Cocinando con Tío Pitágoras”.
- Fase 3: Diseñar y construir una placa o matrícula de auto personalizada.
- Fase 4: Evaluación del taller.

3. RESULTADOS

El desarrollo secuencial de las diferentes fases previstas para el taller permitió alcanzar los siguientes resultados.

- **Fase 1:** Demostrar y ejemplificar la utilidad de la matemática en la vida cotidiana

En esta fase del taller, se realizó la exposición, por espacio de 20 minutos, sobre “Matemática en la vida: ¿para qué sirven?”, en la que se mostraron una amplia variedad de fotos que ejemplifican la utilidad y la aplicación de la matemática en la vida.

A partir de las imágenes presentadas, se generaron interrogantes entre las y los participantes, y se crearon espacios para que plantearan ejemplos concretos similares en los que se puede apreciar la aplicación o la utilidad de la matemática.

Figura 1: Exposición sobre la utilidad de la matemática



Fuente: Elaboración propia.

Con esta actividad, se sensibilizó a las madres y a los padres sobre la utilidad y la aplicación de la matemática, especialmente desde la óptica de que la matemática está presente en diferentes momentos y actividades de la vida cotidiana.

- **Fase 2:** Identificar operaciones matemáticas mediante la confección de una receta de cocina a través de la actividad “Cocinando con Tío Pitágoras”

Para el desarrollo de esta etapa, se forman grupos de trabajo de dos o tres integrantes y se les solicita formular una receta para preparar un almuerzo que integre productos que se contemplan en el material informativo entregado: anuncios de periódico o catálogos publicitarios de supermercados. El tiempo destinado a la actividad es de 40 minutos.

Como producto final de la actividad cada subgrupo tenía que presentar, al resto del grupo participante en el taller, la siguiente información: detalle de la comida, cantidad de personas para las que fue pensada,

procedimiento de preparación (coccción), cantidad de cada ingrediente necesario y estimación detallada del costo de la receta.

Para el cierre de la actividad, se crea un espacio para que cada subgrupo exponga al resto de participantes la receta que diseñaron, ilustrada con un afiche previamente elaborado que incluya fotografías de los productos involucrados (a partir de recortes de los materiales entregados) y con detalle de los cálculos realizados.

La actividad estimula, por una parte, la creatividad y el trabajo cooperativo y, por otra parte, el uso de contenidos matemático como las proporciones. Así, evidencia que la matemática está presente en actividades tan cotidianas como la preparación diaria de los alimentos.

Como variante de la actividad se puede optar por el diseño y costeo de un problema de construcción en la casa, como una remodelación o ampliación.

Figura 2: Receta de la actividad “Cocinando con Tío Pitágoras”



Fuente: Elaboración propia.

- **Fase 3:** Diseñar y construir una placa o matrícula de auto personalizada

El trabajo en esta fase se desarrolla en forma individual, con una duración de 40 minutos. Se solicita a cada

participante del taller que confeccione una placa de automóvil que reúna las siguientes condiciones: debe estar conformada por tres letras que sean iniciales de palabras con significado afectivo y tres números que también tenga algún significado especial como fechas de nacimiento o números favoritos por alguna otra razón. Además, se solicita que sean decoradas libremente según el gusto de quien la confecciona.

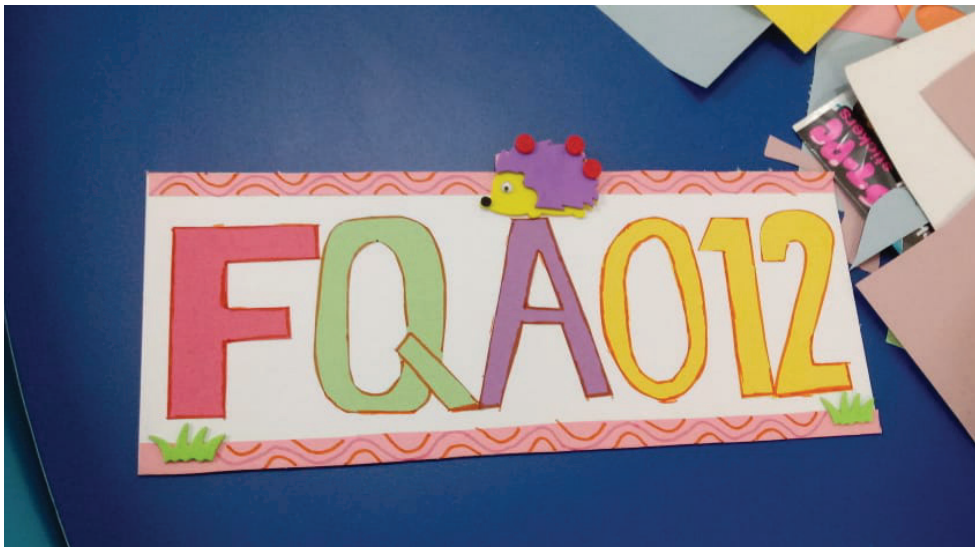
Finalizado el proceso de confección de la placa, se abre un periodo para que las personas participantes en el taller presenten sus creaciones, momentos que son aprovechados por los facilitadores para explorar en los significados de las letras y de los números que integran la placa.

En un momento posterior, las placas pueden ser utilizadas para desarrollar actividades lúdicas. Por ejemplo, se solicita a los participantes en el taller que

levanten las placas que terminan en número par, en número divisible por cinco, que sean números primos, entre otros. Tales situaciones se pueden aprovechar para reflexionar sobre los contenidos matemáticos involucrados, por ejemplo: ¿cómo sabemos que un número es par? o ¿qué es un número primo?, entre otros.

En síntesis, esta actividad promueve la creatividad y crea un espacio para que las personas participantes puedan apreciar que los números pueden estar asociados a situaciones afectivas importantes para cada persona. Asimismo, brinda la posibilidad de visualizar propiedades de los números como: si son pares o impares, las reglas de divisibilidad, números primos o compuestos, entre otros. Además, se concientiza sobre la posibilidad de usar el entorno para aprender matemáticas.

Figura 3: Placa generada en la fase 3



Fuente: Elaboración propia.

- **Fase 4:** Evaluación del taller

En cada uno de las ocasiones en que se desarrolló el taller, se realizó una evaluación por parte de las personas participantes. Se utilizó la técnica denominada PIM, que implica identificar algo positivo del taller (P), algo interesante (I) y algo que se puede mejorar del taller (M).

Como elementos positivos del taller fueron señalados los siguientes: estimula el trabajo en equipo, propicia una manera diferente de ver la matemática, genera un aprendizaje significativo de la utilidad de la matemática en la vida, las actividades son motivadoras y dinámicas y se desarrollaron técnicas nuevas para aprender matemática.

En cuanto a los aspectos positivos, se mencionan que: favorece un aprendizaje de forma novedosa, resalta la importancia de la matemática en vida diaria, muestra opciones para ayudar a sus hijos con la matemática, evidencia que las matemáticas pueden ser divertidas y devela la creatividad oculta de los padres y madres.

Sobre los aspectos que recomiendan para mejorar el taller, se encuentra: que sea de mayor duración, que se impartan talleres similares a las niñas y los niños, que se hagan esfuerzos por aumentar la cantidad de personas participantes y que se generen más talleres similares.

La evaluación revela, en términos generales, que el taller fue desarrollado de manera exitosa y que las y los participantes aprecian de manera positiva haber participado. El grupo organizador ha tomado nota de las recomendaciones, con el fin de mejorar las nuevas versiones del taller con otros padres y madres.

4. CONCLUSIONES

Con el desarrollo del taller se arriba a las siguientes conclusiones:

1. El trabajo con las madres y los padres mediante actividades de tipo lúdico, enfocadas en la construcción de productos concretos, como confeccionar una receta de cocina o diseñar una placa de automóvil, muestra potencial para mejorar la actitud hacia la utilidad e importancia de la matemática.
2. Las madres y los padres de familia participantes en el taller valoran que este tipo de actividades estimula el trabajo en equipo, propicia una manera diferente de ver la matemática, genera un aprendizaje significativo de la utilidad de la matemática en la vida. Además, consideran que las actividades son motivadoras y dinámicas, y que se desarrollaron técnicas nuevas para aprender matemática.

AGRADECIMIENTOS

Se agradece el apoyo de la Vicerrectoría de Investigación y Extensión del Instituto Tecnológico de Costa Rica y a las escuelas participantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, I. & Ávila, C. (2014). Influencia de los padres en el rendimiento académico de los hijos: Una aproximación econométrica en el contexto de la educación media colombiana. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 8(2), 184 – 199.
- Cerda, G., Pérez, C., Aguilar, M. & Aragón, E. (2018). Algunos factores asociados al desempeño académico en matemáticas y sus proyecciones en la formación docente. *Educação e Pesquisa*, 44, e155233. <https://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201706155233>
- Casas, E. (2000). *Festival Matemático*. Santa Fé de Bogotá: Editorial Magisterio.
- Cofré, A. y Tapia, L. (2006). *Matemática recreativa en el aula. Tercera edición*. México, D.F.: Editorial Alfaomega.
- Corbalán, F. (2011). *Mates de Cerca. Serie Didáctica de las Matemáticas*. Barcelona: Editorial GRAO.
- Corbalán, F. (2007). *La matemática aplicada a la vida cotidiana. Serie Didáctica de las Matemáticas*. Barcelona: Editorial GRAO.
- Estado de la Educación. (2017). Programa Estado de la Nación. Sexto informe estado de la educación [Sitio web]. Recuperado de <http://estadonacion.or.cr/educacion2017/>
- Gómez-Chacón, I. (2010). Actitudes de los estudiantes en el aprendizaje de la matemática con tecnología. *Enseñanza de las Ciencias*, 28(2), 227-244.
- Leonhards, E. (2017). *Estudio sobre la "Percepción de la actitud de la madre hacia la matemática" y la "Percepción de la actitud del padre hacia la matemática" y su relación con "la Expectativa de éxito en matemática" de las y los estudiantes de tres colegios públicos de la provincia de Cartago* (Tesis de licenciatura inédita). Instituto Tecnológico de Costa Rica.
- Mato, D., Muñoz, J. & Chao, R. (2014). Influencia de la profesión de los padres en la ansiedad hacia la matemática y su relación con el rendimiento

- académico en alumnos de secundaria. *Ciencias Psicológicas*, VIII (1), 69-77.
- Meza, L., Suárez, Z. & García, P. (2010). Actitud de maestras y maestros hacia el trabajo cooperativo en el aprendizaje de la matemática. *Revista Electrónica@ Educare XIV* (19), 113-129.
- Molera, J. (2011). Importancia de los factores afectivos en las matemáticas de educación primaria. Elaboración de un instrumento de evaluación. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD. Revista de Psicología*, 1(3), 345-354
- Morocho, T. (2016). *El impacto de la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en los niños y niñas del sexto año de educación básica de la Escuela IV Centenario N° 1 de la Ciudad de Loja y la intervención del trabajador social* (Tesis de licenciatura). Recuperada de: <https://dspace.unl.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/15882/1/Tania%20Maria%20Morocho%20Nero.pdf>
- Muñoz, G., Fernández, J. & Vásquez, M. (2017). Dificultades de la participación de los padres en las actividades escolares de sus hijos. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 4(8).
- Pérez-Tyteca, P. (2012). *La ansiedad matemática como centro de un modelo causal predictivo de la elección de carreras*. España: Universidad de Granada.
- Sanabria, J. (2016). *Estudio de los niveles de "actitud hacia la matemática", "percepción de la actitud del padre hacia la matemática" y "percepción de la actitud de la madre hacia la matemática" que manifiestan los estudiantes de los colegios Francisca Carrasco Jiménez, San Luis Gonzaga y Experimental Bilingüe José Figueres Ferrer en el año 2015* (Tesis de licenciatura inédita). Instituto Tecnológico de Costa Rica.
- Valdés, Á., Martín, M. & Sánchez, P. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1), 1-17.

El papel de la didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios

Recibido: 28 de febrero, 2020.

Aceptado: 27 de abril, 2020.

Por: Dr. Wilmer Casasola Rivera¹, Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica, ORCID: 0000-0002-0927-5049

Resumen

El artículo se desprende de un capítulo de tesis doctoral, pero añade un apartado diferente para contextualizar el tema de la didáctica universitaria. El trabajo se enfoca en exponer un cuerpo teórico de conocimiento sobre el papel de la didáctica universitaria en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Describe un marco de conocimiento básico pero sustentable sobre el tema que procura ser una invitación a la investigación, análisis, reflexión y aplicabilidad de la didáctica al ámbito formativo, principalmente universitario. El trabajo se aborda desde un enfoque cualitativo y una técnica de investigación documental.

Abstract

The role of didactics in the university teaching and learning processes

This study stems from the findings in a doctoral thesis chapter, but adds a different section to address the topic of university teaching. This article focuses on outlining a theoretical framework of knowledge about the role of university didactics in the teaching and learning processes. It sets forth a basic but sustainable framework of knowledge on the subject, aimed at fostering research, analysis, reflection, and the applicability of didactics to education, mainly in the context of higher education. The study resorts to a qualitative approach and a documentary research technique.

Wilmer Casasola Rivera. El papel de la didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios. *Revista Comunicación*. Año 41, volumen 29, número 1, enero-junio, 2020. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974 / e-ISSN1659-3820.

PALABRAS CLAVE:

Didáctica, didáctica universitaria, estrategias didácticas, enseñanza, enseñanza universitaria, aprendizaje, docencia universitaria, universidad.

KEY WORDS:

Didactics, university didactics, didactic strategies, teaching, university teaching, learning, university learning, university.

1 El profesor Wilmer Casasola Rivera es Doctor en Educación, graduado en la Universidad de Baja California, México. Labora en la Escuela de Ciencias Sociales del Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica, como docente e investigador. Contacto: wcasola@itcr.ac.cr.

INTRODUCCIÓN

El artículo se desprende de un capítulo de tesis doctoral, sobre estrategias didáctica y habilidades metacognitivas en docentes y en estudiantes universitarios, presentada en México, en el año 2018. No obstante, se añade un apartado diferente y, por tanto, exclusivo para este artículo, con el fin de contextualizar el tema de la didáctica universitaria. La tesis doctoral, como tal, no ha sido publicada digitalmente.

Este artículo aborda el tema de la didáctica en el contexto universitario. No se trata de un estudio particular, sino de una reflexión general sobre la importancia que tiene esta disciplina en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, su objetivo central se enfoca en exponer un cuerpo teórico de conocimientos sobre el papel de la didáctica universitaria en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Construir una perspectiva teórica sobre la importancia de la didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje es una tarea compleja. Cuando se aprecia la abundante literatura sobre didáctica en los estantes de las bibliotecas, la cantidad de libros en las librerías y la portentosa producción de libros digitales sobre este tema, se llega a la conclusión de que la tarea es abrumadora. Mucho se dice sobre didáctica, tanto aplicada a los primeros niveles escolares, como en los niveles más elevados de la formación académica.

El trabajo ofrece un aporte al estudio y la reflexión sobre la didáctica universitaria. Describe un marco de conocimiento básico, pero sustentable, sobre el tema que procura ser una invitación para la investigación, el análisis, la reflexión y la aplicabilidad de la didáctica al ámbito formativo, cualquiera sea su nivel.

En cuanto a cuestiones metodológicas, este trabajo parte de un enfoque cualitativo-documental. Por una parte, no ofrece un apartado con discusión de resultados, como usualmente lo demanda el paradigma cuantitativo, y del que también suele ser partícipe la escritura cualitativa. La recolección y análisis de la información ocurren prácticamente en paralelo. Por otra parte, con base en el desarrollo de una investigación documental, la fase de análisis de datos

se presenta como un proceso que busca dar sentido a los documentos a partir de la existencia de la información recogida (Hernández-Sampieri, 2014; Rodríguez-Gómez & Valldeoriola-Roquet, 2009). De acuerdo con lo anterior, el artículo se enfoca en desarrollar un marco de referencia teórico sobre el tema central. En la sección correspondiente a las conclusiones, se realiza una síntesis de las principales ideas desarrolladas, así como, algunas reflexiones sobre el tema tratado.

En concordancia con lo anterior, es importante tener en cuenta que este artículo no busca resolver ni analizar formalmente un problema de investigación. El planteamiento de alguna pregunta podría provocar un cambio en el enfoque metodológico documental y su objetivo consiste en mostrar una perspectiva o marco teórico general sobre la didáctica universitaria.

El artículo se desarrolla en dos apartados centrales. El primer apartado expone los fundamentos teóricos del tema a tratar. El segundo apartado es una reflexión ensayística sobre la importancia de la investigación e innovación en la docencia universitaria.

Finalmente, el uso de un género determinado no es excluyente, sino que su uso obedece a una economía de lenguaje y una redacción más fluida. En ningún momento, cuando se habla de docente o profesor, se excluye la labor de *la docente o la profesora* en el contexto universitario o de otros niveles de formación.

EL PAPEL DE LA DIDÁCTICA EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

En este apartado se desarrollan tres temas como parte del fundamento teórico del artículo. En el primer tema, se discute la importancia de la didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje; en el segundo, se explica el concepto de estrategias didácticas; y, en el último, se expone el papel de la didáctica universitaria y su importancia.

LA DIDÁCTICA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Previo al desarrollo puntual de este apartado, es importante realizar algunas acotaciones etimológicas e históricas del concepto *didáctica*. Esto permite demarcar aún más la comprensión de esta disciplina y su importancia en el campo de la educación.

La palabra didáctica proviene del griego *didaskein*. Significa enseñar, instruir, explicar, hacer, saber, demostrar. También, la etimología griega pasó al latín, en la voz *discere* y *docere* que significan, respectivamente, aprender y enseñar. El uso del término didáctica en la actualidad conserva el significado original del griego y latín (Escribano-González, 2004).

Es en el año 1629, en el libro *Principales Aforismos Didácticos*, del educador alemán Wolfgang Ratke (1571-1635), cuando se emplea por primera vez la palabra didáctica. Sin embargo, el término se consagra en el siglo XVII con el teólogo y filósofo Jan Comensky, más conocido como Comenio (1592-1670), quien publica, en 1657, su obra *Didáctica Magna*, lo cual otorga de manera definitiva el carácter pedagógico y sienta los fundamentos de la didáctica como disciplina metodológica para organizar la enseñanza. Siglos más tarde (XIX), otros pensadores darían a la didáctica las bases de un conocimiento centrado en la organización de la enseñanza y del aprendizaje de los estudiantes, como Herbert y Willman (Escribano-González, 2004; Torres-Maldonado y Girón, 2009; García, 2015).

La didáctica, por su parte, se divide en *didáctica general* y *didáctica especial*. La *didáctica general* se encarga del estudio de las bases y fundamentos que soporta esta ciencia. Parte de un planteamiento integral de los principales elementos que concurren en el acto didáctico, como el conjunto de principios, técnicas, modelos, estrategias, entre otros, generalizables a contextos y niveles escolares diferentes. La *didáctica especial*, por su parte, se orienta a los diferentes contenidos curriculares de un área de conocimiento concreta; es decir, a campos de conocimientos que requieren de una didáctica particular para lograr que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea el más adecuado (Escribano-González, 2004).

La didáctica general permite una comprensión integral de los recursos pedagógicos fundamentales en el proceso de planificación de la enseñanza y del aprendizaje, y la didáctica especial puntualiza en la creación de estrategias específicas para optimizar este proceso. Es el campo de la especialización didáctica donde se delimita el nivel educativo al que tiene que responder, con diferentes recursos didácticos, para garantizar un adecuado proceso tanto en la enseñanza como en el aprendizaje.

Una de las primeras consideraciones que debe tener un docente en los procesos de planificación didáctica es contar con el conocimiento de los cambios que se producen en los estudiantes según sus edades. Esto con el fin de enfocar, dirigir y dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, para alcanzar un mayor aprovechamiento durante una sesión de trabajo en el salón de clases. (Cervera, 2010). Si bien es cierto que en la formación universitaria existe cierta homogeneidad en la edad, también es cierto que la edad de ingreso a la universidad suele variar. No obstante, es importante tener en cuenta que la edad no significa uniformidad en el nivel de madurez de los estudiantes, tanto en la forma de asumir los estudios universitarios como las metas de crecimiento profesional. Es por esta razón que la planificación didáctica, incluso en la universidad, es una necesidad incuestionable. Todo docente tiene que prestar atención a esta variable.

Cuando se dan este tipo de eventos, es necesario considerar la importancia de la planificación didáctica. El planeamiento didáctico es uno de los momentos fundamentales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Según Rojas-Vargas (2016), el planeamiento didáctico debe estar basado en un paradigma educativo y en un modelo pedagógico. Esto permitiría contar con una guía teórica para orientar la labor docente y el trabajo de planificación didáctica. Sin embargo, no solo el planeamiento didáctico debe estar basado en un paradigma educativo y en un modelo pedagógico, sino también en un paradigma de la investigación continua de los procesos didácticos para garantizar un óptimo aprendizaje. La investigación didáctica es de suma importancia porque ningún aprendizaje está determinado, así como, ningún

método de enseñanza garantiza verdaderamente un óptimo aprendizaje en el estudiante.

También es importante tomar en cuenta una realidad insoslayable de la planificación didáctica: la generalización de un método didáctico es difícil. El establecimiento de un modelo didáctico que pueda adaptarse de forma general a cualquier grupo de estudiantes es problemático. Existe cierto riesgo al pretender establecer modelos pedagógicos estables a partir de la implementación de métodos didácticos generalizados. Varios factores condicionan la pretensión de establecer un modelo pedagógico general, entre ellos: las características físicas y psicológicas, las relaciones interpersonales del grupo, la relación entre el docente y el grupo de estudiantes en general. Todos estos son factores que condicionan la planificación didáctica. No obstante, cuando existe evidencia generalizada de que algún modelo o estrategia didáctica funciona, se deben adaptar (Cervera, 2010).

En relación con lo anterior, todo modelo didáctico que se quiera implementar debe contar con los recursos indispensables que faciliten su aplicación, con el modelo de evaluación de los resultados y con el establecimiento de estrategias de modificación o adaptación, cuando se da una desviación de los objetivos trazados. La evaluación no debe ser sancionadora, sino formativa, motivadora y orientadora. La evaluación tiene que convertirse en una actividad de conocimiento y la corrección en un acto de aprendizaje (Cervera, 2010; Ortega-Alfaro, 2017).

Los modelos didácticos tienen como meta intervenir en los procesos pedagógicos con el fin de lograr optimizar las competencias en los estudiantes y, a la vez, facilitar la labor docente (Cervera, 2010). Para esto, se requiere establecer una estructura organizada con los elementos de control necesarios que permitan readaptar el diseño o la planificación didáctica. Si bien es cierto que elegir y poner en práctica una estrategia didáctica no está exenta de dificultades, permite al docente contar con una guía para evaluar el aprendizaje. Los procesos de planificación de los aprendizajes, o bien la planificación didáctica, requieren de una verdadera investigación. De acuerdo con Cantú-Lozano (2016), la investigación se debe realizar con

el propósito de efectuar la selección de contenidos y actividades de aprendizaje, para dar prioridad a lo que es significativo. El docente debe partir de lo conocido a lo desconocido, para llevar al alumno de la comprensión a la aplicación, con el fin de que aprenda haciendo y aprenda a aprender.

La planificación didáctica permite identificar muchas dificultades en los procesos de aprendizaje y, también, ha logrado reorientar los procesos de aprendizaje de manera más eficaz. Sin embargo, debe existir cierta disposición en el profesorado para superar este obstáculo. El docente tiene que ajustarse a los cambios sociales derivados de las tecnologías de la información y la comunicación, y adaptarlos de manera novedosa a su actividad cotidiana. Para ello, la planificación didáctica tiene que orientarse necesariamente hacia la investigación, donde uno de sus objetivos centrales es la innovación de la docencia y el mejoramiento de las habilidades de aprendizajes de los estudiantes. Con este fin, se inicia la investigación didáctica como recurso para mejorar la experiencia de la enseñanza y del aprendizaje (Cervera, 2010; Medina & Medina, 2014).

Desde luego que la investigación didáctica implica un abordaje metodológico riguroso. El planteamiento de un adecuado diseño de investigación didáctica implica un apropiado tratamiento de las observaciones y del análisis. El manejo o manipulación de variables se abordan desde un análisis estadístico y de las diversas formas de obtención y análisis de datos para contar con conclusiones derivadas del análisis realizado (Escribano-González, 2004). Este trabajo no se ocupa del procedimiento metodológico para la investigación didáctica, sino que hace referencia a la importancia que tiene la investigación didáctica en la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La investigación didáctica es una base para enfocar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este tipo de investigación genera conocimientos que permiten comprender y actuar en los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de metodologías que logran fundamentar y promover la didáctica, la cual orienta las acciones de enseñanza y aprendizaje en el ámbito

educativo. Idealmente, la didáctica busca continuamente nuevos planteamientos que permitan actuar y enriquecer enfoques teóricos, modelos y prácticas educativas que mejoren la experiencia de aprendizaje en las aulas; así como, la satisfacción de estudiantes y docentes en la tarea escolar, y la adaptación y el desarrollo integral de las instituciones educativas (Medina & Medina, 2014).

Los procesos de investigación didáctica para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje implican, de forma directa o indirecta, la innovación educativa, específicamente, los proyectos de innovación didáctica. Tales proyectos son estrategias de planificación y acción profesional que permiten a los docentes controlar su práctica profesional educativa a través de una metodología de indagación-solución que implica tres fases elementales: planeación, implementación y evaluación. El punto de partida para la innovación didáctica lo constituye la elección de un tema que inquiete al docente y que esté relacionado con su práctica profesional, denominado *Preocupación Temática*, el cual hace referencia al ámbito empírico de acción de la práctica profesional del docente en donde puede innovar. Planificar una estrategia didáctica, implementar la estrategia, y evaluar los resultados de la estrategia son parte de esta metodología (Barraza-Macías, 2015).

La innovación didáctica, en el contexto de la investigación, no es un proceso de ensayo y error. Como se formuló antes, es un proceso metodológicamente planificado. Ahora bien, la didáctica, comprendida dentro del enfoque cognitivo del aprendizaje, busca desarrollar en los estudiantes habilidades para enfrentar la tarea de aprender de una forma autónoma. Innovar didácticamente dentro del contexto de la psicología cognitiva del aprendizaje significa facilitar al estudiante las herramientas necesarias que les permita potenciar y desarrollar habilidades metacognitivas para el aprendizaje.

Para este fin, como puntualiza Sebastián-Alcaraz (2012), debe existir intencionalidad en la innovación, un fin previsto que busque mejorar, de forma eficaz (buscar mejores resultados) o eficiente (reducir los esfuerzos que conducen a un determinado resulta-

do) el proceso educativo. Entonces, la innovación se produce cuando se incorpora algo que anteriormente no estaba presente en la esencia de lo innovado y que añade diferencias sustanciales al proceso. De ahí que desarrollar las habilidades de aprendizaje en los estudiantes de forma autónoma tiene que ver con innovación didáctica, cuando se revisa si se quiere mejorar la eficacia o la eficiencia en el proceso de aprendizaje.

Uno de los objetivos del enfoque cognitivo del aprendizaje es despertar en el estudiante la habilidad de procesar y dar significado a la información, y generar de forma autónoma sus propias estrategias de aprendizaje. En las personas, las estructuras cognitivas representan de forma organizada las experiencias previas, pues funcionan como esquemas activos para filtrar, codificar, categorizar y evaluar la información que reciben de alguna experiencia relevante de aprendizaje (Chadwick, 1999). Por tal motivo, el proceso de planificación didáctica, desde este enfoque, debe procurar despertar estas habilidades en cada estudiante. En este sentido, los enfoques cognitivos del aprendizaje invitan al docente a abandonar el tradicionalismo didáctico. Esto es el procedimiento rutinario en que el docente se limita a presentar y a proporcionar contenidos de forma magistral, lo cual facilita su labor, pero no la del estudiante, pues dificulta el camino hacia su aprendizaje autónomo.

Por el contrario, la búsqueda de alternativas didácticas es un compromiso cuando se quiere resultados que motiven y afecten positivamente el rendimiento académico, para lo cual se requiere de actividades que involucren al estudiante a asumir mayor autonomía en su aprendizaje (aprendizaje por descubrimiento). Esto implica contar con recursos apropiados, como material didáctico y aulas apropiadas.

En el contexto de la enseñanza universitaria, los docentes deben procurar que los estudiantes aprendan a conocer nuevos conceptos, y no tanto a memorizarlos. La diferencia cualitativa está en enseñar a aprender al estudiante. Y este el papel que juega el profesor universitario: un facilitador del aprendizaje. El estudiante asume la responsabilidad de lograr un aprendizaje significativo a través de

las diversas actividades didácticas que promueve el docente (Roldán, 2004; Cervera, 2010).

La pedagogía tradicional emplea la estrategia didáctica tradicional: el discurso magistral en el salón de clases o, en palabras sencillas: hablar y hablar. De acuerdo con Cervera (2010), el avance de las tecnologías en nuestra sociedad ha creado tanto la necesidad de desarrollar nuevas habilidades en nuestros alumnos, como la necesidad de adquirir nuevos métodos pedagógicos que abandonen las limitaciones que impone la pedagogía tradicional. Fundamentalmente, el carácter discursivo (magistral) que se ha empleado a lo largo de años y que resulta menos atractivo y motivador para el aprendizaje de los estudiantes.

El avance de las tecnologías de la información provoca un cambio en el paradigma conservador del aprendizaje. Los educadores universitarios deben ampliar su perspectiva de enseñanza y ser receptivos a las nuevas tecnologías educativas con el fin de favorecer la educación universitaria. Los cambios provocados por la globalización y el avance de la ciencia y de la tecnología, advierten la necesidad de realizar un giro favorable en los profesores y una modificación de políticas en las instituciones de educación superior para mejorar la educación universitaria. El docente de aula es cada día menos competente para su labor de transferir información a los estudiantes (Roldán, 2004).

Lo anterior evidencia que existen factores condicionantes, pero no determinantes en el proceso de implementación de estrategias didácticas, y, por tanto, las variables ambientales (los propios estudiantes, el lugar físico, el conocimiento del profesor) son factores que condicionan el éxito, pero no determinan el fracaso pedagógico.

EL CONCEPTO ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

El concepto estrategia se ha definido de muchas formas de acuerdo con los intereses o usos del concepto mismo. Las definiciones clásicas se ubican en el contexto empresarial e implican una planificación y acción deliberadas. Como no existe consenso sobre una definición aceptada, algunos prefieren reflexio-

nar sobre qué trata la estrategia, en lugar de ofrecer una definición exacta. En este sentido, la estrategia no radica solamente en el análisis racional y analítico, en el que se encuentra una única respuesta correcta, si no que pueden interferir aspectos emocionales. La estrategia se concibe como una disciplina práctica que puede implicar un ejercicio teórico, pero cuya prueba final de validez se da en la práctica, en la acción (Tovstiga, 2012).

La estrategia expresa el proceso de ideas enfocadas en anticipar acciones para conseguir un objetivo o conjunto de objetivos. Se comprende como un sistema de planificación, de procedimientos organizados, formalizados y orientados a obtener una meta definida a través de un conjunto articulado de acciones. Se trata de herramientas del pensamiento que, a través de una serie de procedimientos, guían las acciones para alcanzar un objetivo o determinadas metas de aprendizaje (Montealegre-García, 2016; Sánchez-Romero, 2013).

No se puede hablar de estrategia cuando no hay metas hacia donde se orienten las acciones. Por tal motivo, la elección y diseño detallado de procedimientos y técnicas son responsabilidad del docente. La estrategia debe estar fundamentada en un método. En el campo propiamente educativo, el concepto estrategia se aplica para denotar el proceso sistemático de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, algunos hablan de estrategias de enseñanza y otros de estrategias didácticas. Algunas veces, incluso, se habla de estrategias didácticas sin definir el concepto mismo de estrategia didáctica.

Para Pimienta-Prieto (2012), las estrategias de enseñanza y aprendizaje son instrumentos que facilitan al docente la implementación y desarrollo de competencias en los estudiantes. Para Sánchez-Romero (2013), la estrategia se concibe como una herramienta didáctica que permite dirigir un proceso para conseguir una finalidad. La estrategia es un procedimiento que posibilita desarrollar operaciones, actividades y planes para facilitar, adquirir y lograr un proceso de intervención de aprendizaje en el campo educativo. Por su parte, Montealegre-García (2016) señala que las estrategias didácticas también suelen

denominarse métodos de enseñanza. Propiamente, son procedimientos o instrucciones ordenadas que facilitan la adquisición de experiencias de aprendizaje en los estudiantes.

Diferentes autores han clasificado las estrategias didácticas según el propósito de enseñanza que se quiere alcanzar. De acuerdo con Sánchez-Romero (2013), esta clasificación se puede dividir en cuatro tipos de estrategias didácticas: 1) Estrategias didácticas enfocadas en los procedimientos de aprendizaje; 2) Estrategias didácticas enfocadas en el proceso; 3) Estrategias didácticas enfocadas al comportamiento; 4) Estrategias didácticas enfocadas al contexto.

También, cabe agregar a esta clasificación las estrategias didácticas enfocadas en la enseñanza. La didáctica involucra las estrategias de enseñanza y de aprendizaje conjuntamente. En este sentido, las estrategias de enseñanza se refieren al diseño, programación, elaboración y formulación de contenidos de aprendizaje de forma verbal o escrita. Mientras que las estrategias de aprendizaje se refieren al diseño de estrategias que implementa el docente a través de la organización de la clase para que los alumnos aprendan a aprender. De tal forma que el diseño didáctico estimule en los estudiantes la observación, el análisis, la expresión de opiniones, la formulación de hipótesis, la propuesta de soluciones y el descubrimiento de conocimientos por sí mismos (Montealegre-García, 2016).

La pregunta ante el tema de las estrategias didácticas es cómo aplicarlas. Sánchez-Romero (2013) sugiere el cuestionamiento clásico: autorreflexión y planificación. Esto supone contar con una visión anticipadora de la acción que permita estructurar y evaluar el proceso de intervención didáctica y la toma de decisiones durante el proceso. Por tal motivo, la aplicabilidad de estrategias didácticas requiere atender la generalidad del contexto y la particularidad destinataria. Esto porque el contexto está en continuo cambio y se debe considerar la adaptación a este cambio.

LA DIDÁCTICA UNIVERSITARIA

Uno de los principales centros de interés de la investigación educativa actual lo constituye tanto la

calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como la calidad profesional de los docentes (Prieto-Navarro, 2007). Para este fin, la investigación e innovación didáctica son fundamentales en el quehacer de la docencia universitaria.

De acuerdo con Prieto-Navarro (2007), mejorar la docencia universitaria puede darse no solo a través de la actuación directa del profesorado en el aula, sino también a través de procesos de observación, de reflexión y de análisis de los profesores sobre su práctica docente y sobre sus creencias pedagógicas, quienes pueden ejercer una influencia indirecta en el aprendizaje de los alumnos. La búsqueda de la calidad en la docencia universitaria persigue la eficacia del aprendizaje

Se podría pensar que, en el contexto universitario, la didáctica ocupa un lugar preferencial, por tratarse del nivel de educación donde se privilegia la investigación y el conocimiento. Sin embargo, parece que no es así. A la universidad asisten profesionales a impartir lecciones de acuerdo con su formación particular, no necesariamente docentes.

De acuerdo con Zabalza-Beraza (2005), la identidad se vincula al campo científico al que pertenece el profesional, no necesariamente al de docente. La enseñanza universitaria constituye un espacio con escasa identidad profesional, pese a que el docente se declare profesor o docente universitario, no se ha preparado realmente para ser docente. "No todos los profesores universitarios piensan que la docencia sea algo realmente fundamental para la formación universitaria" (pp. 64-69). Muchos docentes consideran que a enseñar se aprende enseñando, que es una cuestión artística y depende de las cualidades particulares de cada docente.

Si bien es cierto que esta afirmación contiene un aspecto negativo, es una realidad que muchos hemos vivido, desde la formación de grado hasta posgrado y, por tal motivo, se puede considerar de vital importancia construir conocimiento didáctico para enfrentar con éxito el proceso de enseñanza con los estudiantes. En todo proceso de formación, el docente cumple un rol de facilitador de conocimiento, de destrezas, de habilidades. El profesor universitario es

un facilitador del aprendizaje, cuyo objetivo es enfocarse en generar diferentes estrategias o actividades didácticas para que los estudiantes logren un aprendizaje significativo y transformador.

En el apartado anterior, se habló de la diferencia entre didáctica general y didáctica especial. De acuerdo con Díaz (2001), la didáctica universitaria se debe entender como una didáctica especial, enfocada en el diseño de estrategias de enseñanza en el salón de clases, en relación con la significatividad de los aprendizajes de los futuros profesionales. Las estrategias de enseñanza promueven diferentes tipos de conocimientos y de aprendizaje. En este sentido, la ausencia de didáctica universitaria se puede asociar con bajo el rendimiento estudiantil, debido a la ausencia de métodos y de recursos actualizados. La enseñanza requiere de la conceptualización e interpretación de las teorías que la fundamentan porque son la base del desarrollo integral para los estudiantes universitarios.

Según Zabalza-Beraza (2007; 2011), hablar de didáctica no es solamente hablar de pedagogía o de pedagogos, sino de docencia y docentes. Esto porque todo docente es didacta y desarrolla la labor didáctica. La docencia es el trabajo que el profesor universitario realiza en la formación de los estudiantes en el salón de clases y en los laboratorios. Al enseñar, el profesor debe poseer las competencias necesarias para realizar la tarea con eficacia. Los profesores pueden ocupar roles distintos, como el de investigadores o de administrativos, pero existe una identidad profesional que unifica la función y el desempeño profesional: ser docente.

El profesor principiante tiene una serie de limitantes—los temores y dudas propios del ejercicio, la poca o nula competencia científica, investigadora y didáctica, la inseguridad, la inexperiencia, entre otros—que provocan en él una incertidumbre constante. El profesor principiante en el proceso de inserción profesional atraviesa por un periodo de angustias, incertidumbres e inseguridades; independientemente del nivel educativo. La falta de formación inicial que caracteriza a los profesores de este nivel educativo los priva de un campo conceptual

que fundamente su práctica docente. Y si, por alguna razón, el profesor principiante solicita ayuda de otros profesores que considera modelos, corre el riesgo de ser modelado por el estereotipo tradicional existente en la docencia universitaria: las clases magistrales (Mayor-Ruiz, 2010).

Algunos creen que la docencia es arte, arte de enseñar, no metodología. Otros consideran la docencia como arte, pero enfatizan en la importancia de la fundamentación científica de este arte pedagógico. Según Alanís-Huerta (2002), la docencia es el arte de enseñar un contenido específico, pero debe prepararse y planificarse, para que intervenga el elemento sistemático y la información científica. La docencia como arte de enseñar requiere de investigación científica.

Sin embargo, hay quienes no consideran la docencia como arte, sino como un proceso sistemático, científico. Si la docencia depende del arte, de la voluntad o pericia de cada profesor, el espacio para un saber sistemático es limitado. Entonces, la didáctica como disciplina poco tendría que aportar al conocimiento de las ciencias de la educación (Zabalza-Beraza, 2007). Por tanto, no puede ser una intuición artística, sino un planteamiento objetivo bien estructurado a través de procedimientos metodológicamente replicables.

La docencia se debe basar en una fundamentación didáctica estructurada y epistemológicamente diseñada. La experiencia medida en años laborales no es un argumento válido para fundamentar la actividad docente; pues no es equiparable a conocimientos de calidad. Entonces, la experiencia es la huella en la memoria que queda gracias a la actividad rutinaria a la que se ha estado involucrado voluntaria o involuntariamente. Por tanto, la realización rutinaria de una actividad durante años no significa la presencia de un aprendizaje nuevo, sino la realización mecánica de esta actividad. Es por esto que “la experiencia acumulativa y medida en años de servicio, como indicador de habilidades y conocimientos es una falacia.” (Alanís-Huerta, 2002, p. 21).

Antes de iniciar una carrera profesional en docencia universitaria y empezar a acumular experiencia

medida en años de existencia y no experiencia en tiempo formativo—epistemológicamente sustentable— es necesaria la formación formal en docencia. Gros-Salvat y Romañá-Blay (2012) en su investigación sobre docencia universitaria, afirman que ningún profesor novato debería enfrentarse con una clase sin algún tipo de preparación o apoyo previo. Tiene que existir un proceso gradual comenzando con actividades que supongan una menor responsabilidad y permitan la formación tanto de contenidos como de estrategias docentes.

¿Tiene importancia la docencia en el funcionamiento de una universidad? al respecto, Zabalza-Beraza (2007) tiene una opinión bastante aceptable. En el proceso de elección a rector, los candidatos proclaman esta importancia. Parece que la docencia constituye el elemento central, la sustancia del quehacer universitario. Sin embargo, la cotidianidad de las instituciones universitarias muestra la realidad de cómo se gestionan las prioridades, la forma cómo se incentiva al profesorado universitario y la manera en cómo este construye su identidad profesional. En conclusión, la docencia universitaria es un asunto marginal en el funcionamiento institucional y en el quehacer de muchos profesores.

En el contexto de la globalización y del avance de la ciencia y de la tecnología, la educación universitaria requiere un cambio de actitud importante en los docentes y en las políticas de las instituciones de educación superior. Los métodos de enseñanza no pueden continuar difundiendo a través del docente de aula, labor para la cual cada día son menos competentes. Los docentes universitarios deben ampliar el horizonte didáctico y ser receptivos a los cambios en el campo de la tecnología educativa. No se trata de combatir el proceso de globalización, sino tratar de encausarlo para que favorezca la educación universitaria (Roldán, 2004).

¿LO ESTAMOS HACIENDO BIEN? UNA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE

Con frecuencia afirmamos que es importante el pensamiento crítico en nuestros estudiantes. Pero, ¿qué estrategia didáctica estamos implementando

para lograrlo? Consideramos que dar a estudiantes cantidades abrumadoras de lectura garantiza ese anhelado pensamiento crítico, sin tomar en cuenta si la comprensión lectora en nuestros estudiantes universitarios es óptima. Un estudiante no adquiere pensamiento crítico por leer algunos textos políticos, científicos, ideológicos o filosóficos. El pensamiento crítico está inmerso en un proceso que requiere el desarrollo de habilidades metacognitivas, y para desplegar esa herramienta cognitiva en el estudiante, se tiene que trabajar en estrategias didácticas.

Quisiera ilustrar este apartado con una pequeña y breve anécdota. Cuando fui estudiante de grado en Filosofía (Bachillerato y Licenciatura) conocí un profesor que desarrollaba la clase de una forma tal, que opacaba la mayor parte del tiempo hablando y exaltando su forma correcta e incuestionable de interpretar un texto filosófico. Muchos años después, decidí realizar un posgrado. Lo tuve nuevamente como profesor... repitiendo el mismo esquema pedagógico. Esta vez, lo cuestioné mucho, tanto por la interpretación rígida y carente de sentido que hacía del texto filosófico, como por el procedimiento pedagógico que implementaba. Su respuesta fue: "Tengo más de veinte años de experiencia docente". Ergo, veinte años de arrastrar el mismo error pedagógico. A esto, lamentablemente, muchos llaman experiencia docente. Por cierto, se trataba del mismo texto filosófico que yo había estudiado cuando era un manco universitario, solo que ahora en un posgrado. Esto es muy frecuente en la docencia universitaria. Las zonas de confort pedagógico son elementos que se deben de tomar en cuenta como indicadores de errores didácticos en la enseñanza.

El recurso didáctico fundamental de muchos docentes es la clase magistral. Entiéndase por clase magistral, aquella en la cual el docente lo único que hace es hablar y hablar y hablar y hablar...y hablar. De esta forma, desarrolla una lección entera. Algunas lecciones se pueden prolongar hasta por tres horas continuas. Las clases magistrales semejan más el deseo narcisista de un profesor de demostrar su erudición empolvorada, que la disposición comprometida hacia el aprendizaje de los estudiantes.

La docencia, en todos sus niveles, requiere de la implementación de estrategias didácticas si se quiere lograr un aprendizaje transformador en los estudiantes. Por eso, el docente de aula tiene que salir a investigar en el laboratorio de las ideas didácticas. La investigación didáctica permite la innovación educativa, la cual mejora la enseñanza en los docentes y el aprendizaje en los estudiantes.

Es importante tomar en cuenta que la investigación didáctica puede hacerse tanto a nivel documental como experimental; pues, la innovación didáctica—al reposar en un procedimiento básico de tres fases: de planeación, de implementación y de evaluación—puede aplicarse a ambas. Desde un punto de vista de la investigación documental, se puede investigar sobre una estrategia en particular y, una vez que se adquiere un referente teórico sobre la estrategia, se planifica la sesión o sesiones de trabajo en el aula, se implementa en el salón de clases, y se evalúan los resultados posteriormente. Lo mismo aplica si nos decidimos por la experimentación didáctica: planificamos la estrategia, implementamos la estrategia y evaluamos la estrategia didáctica con los resultados obtenidos.

Es importante acotar que existen muchos procedimientos metodológicos aplicados a la investigación educativa. Si bien es cierto que la actuación directa del profesorado es un recurso, este procedimiento debe contar con un marco metodológico bien delimitado a fin de poder medir resultados, ya sea de forma cualitativa o cuantitativa. Para este cometido, existe abundante literatura sobre metodología de investigación aplicada a la educación.

Las investigaciones educativas pueden producir modelos didácticos de mucha utilidad práctica en el salón de clases. Un modelo didáctico tiene el doble propósito de facilitar la enseñanza en los docentes y el aprendizaje en los estudiantes. Lo más importante es que adaptar un modelo didáctico, puede sacarnos de la zona de confort pedagógica que caracteriza a muchos docentes universitarios.

En el contexto universitario, la investigación didáctica es fundamental para enfrentar los retos de aprendizaje del estudiante actual, inmerso en las tecnologías

de la información. La docencia universitaria requiere de formación previa, de formación continua. Pero, sobre todo, requiere de investigación constante en el campo de la didáctica. Investigar en didáctica es reconocer el hecho de que pararse en frente de un grupo de estudiantes y hablarles magistralmente por horas no conlleva necesariamente al aprendizaje de contenidos. Por tanto, la innovación didáctica persigue mejorar la experiencia de la enseñanza y del aprendizaje.

No obstante, enfrentamos un reto en la docencia universitaria, el cual se compone de varias aristas. La docencia universitaria cuenta con poca identidad profesional. Y no se trata de identidad como profesor universitario; sino, más bien, de la identidad con la docencia como disciplina. El profesor universitario se identifica con su profesión, no con la profesión docente. En este sentido, la capacitación docente no se percibe como tal, sino como pérdida de tiempo, o bien, como un instrumento para ganar puntos para escalar de categoría profesional. Además, la formación en docencia universitaria no es un requisito curricular para aspirar a un puesto de profesor universitario.

Las unidades académicas solicitan experiencia docente como parte de los perfiles profesionales, previo a la contratación. Sin embargo, surge el problema de la calidad en la docencia universitaria que confunde la noción misma de experiencia docente. La experiencia acumulada y medida en años de actividad no necesariamente es un indicador de habilidades y de conocimientos didácticos en el campo de la docencia. Es decir, los años acumulados en el ejercicio docente no significan docencia de calidad para los estudiantes.

Por tanto, se puede contratar a un profesor universitario con cinco o más años de experiencia, pero esto no significa que se trata de experiencia en docencia universitaria, propiamente hablando. La experiencia en docencia universitaria implica investigación e innovación aplicada al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y no una rutina pedagógica basada en un discurso magistral monótono o en la presentación y lectura en voz alta de diapositivas

de PowerPoint, rutinas que resultan aburridas para los estudiantes y no conducen a la motivación por el aprendizaje.

La docencia requiere experiencia, no cabe duda. Pero la docencia universitaria requiere de experiencia epistemológica y formativa, no solamente experiencia existencial. Esto porque no existe forma de someter a crítica epistemológica la propia experiencia, pues siempre se apelará a ella como criterio de verdad e, incluso, de autoridad. Existe un imaginario negativo de creer que los años en la actividad docente legitiman de autoridad pedagógica, lo cual es totalmente falaz. Un docente puede tener muchos años de dedicarse a la actividad docente, pero esto no garantiza que esta experiencia sea didácticamente transformadora para el aprendizaje de los estudiantes. En otras palabras, un docente puede tener años de experiencia cometiendo el mismo error pedagógico: la ausencia de estrategias didácticas para garantizar un aprendizaje transformador en los estudiantes.

La docencia universitaria no puede darse al margen de la investigación didáctica. Tampoco se puede equiparar la docencia con formación profesional. Un docente universitario requiere contar, necesariamente, con formación universitaria en un campo determinado; pero, también requiere contar con formación en docencia. Pues la actividad que desarrolla en el salón de clases es una actividad educativa, no técnica profesional. Su ejercicio técnico profesional lo puede ejercer en su negocio particular; puesto que, una vez que ingresa al salón de clases, deja de tener clientes y comienza a tener alumnos. Por tanto, debe sustituir el lenguaje técnico profesional por el lenguaje pedagógico. La formación profesional base es imprescindible, pero la formación en docencia universitaria es el complemento fundamental para desplegar ese conjunto de habilidades formativas, cuyo beneficiario último es el estudiante.

Por tal motivo, es inaceptable la tesis de Zabalza-Beraza (2007) de considerar que todos los profesores universitarios son didactas y realizan una labor didáctica. Considerar que todos los profesores universitarios son didactas contiene dos supuestos falaces: que la didáctica está implícita en la actividad docen-

te o que la actividad docente implica la actividad didáctica como conocimiento. Ambos supuestos son, a todas luces, falsos. La didáctica no siempre es parte del ejercicio docente, ni el ejercicio docente se hace acompañar de estrategias didácticas para garantizar un mejor aprendizaje. Un profesor se hace didacta al estudiar y aplicar conocimientos didácticos o al investigar sobre didáctica.

Entonces, la actividad docente no implica necesariamente la presencia de actividad didáctica. Ya sea que se trate del inicio de la actividad docente en los primeros años de carrera profesional o de una actividad de años de experiencia, la didáctica no está necesariamente presente. Y la razón es práctica: para ser docente universitario no se necesita ser graduado en docencia universitaria, al menos en el contexto costarricense. Es suficiente con ser una profesional en cualquier área de conocimiento y contar con la oportunidad de involucrarse en la actividad docente.

La docencia implica no solo vocación, sino formación. La vocación es un requisito indispensable para el ejercicio de cualquier profesión, pero no es suficiente. La actualización de conocimientos, la investigación, la práctica profesional, son fundamentales para el crecimiento. La formación e investigación permiten el crecimiento profesional en el campo de la docencia y en cualquier otro campo de conocimiento. La experiencia, por el simple hecho de medirse en años laborales, no garantiza necesariamente progreso epistemológico; pues, puede arrastrar un error por años, y la investigación puede evidenciar un error en uno pocos meses. La docencia bien sustentada es fundamental para el éxito de los estudiantes y el buen funcionamiento de una universidad.

CONCLUSIONES

Las consideraciones finales de este trabajo consisten en ofrecer una síntesis de los principales aportes teóricos y algunas acotaciones reflexivas sobre el tema tratado. Primero, se expone la síntesis del contenido teórico, seguido de algunas acotaciones reflexivas.

La importancia de la didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje es fundamental. Para tal fin, la investigación didáctica es central; debido a

que permite la innovación educativa. Dentro de sus múltiples objetivos, persigue la innovación de la docencia y la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Un proyecto de innovación didáctica es una estrategia que permite la planificación y la actuación del profesional de la educación. Es decir, es un proceso de indagación y solución que contempla tres fases elementales: planeación, implementación y evaluación.

La investigación educativa puede producir algún modelo didáctico. Todo modelo didáctico debe contar con los recursos necesarios que permita ponerlo en práctica, así como, con un marco de evaluación o valoración de resultados.

La evaluación de un modelo didáctico es muy importante, si se toma en cuenta que su objetivo es intervenir en el proceso pedagógico para optimizar la adquisición de competencias en los alumnos y facilitar la tarea del profesor. Además, no se puede perder la perspectiva de que la evaluación tiene que convertirse en una actividad de conocimiento y la corrección en un acto de aprendizaje.

En un proceso de planificación didáctica debe considerarse los cambios que se producen en las edades de los estudiantes para tratar de controlar, focalizar, dirigir y dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es importante que el planeamiento didáctico esté basado en un paradigma educativo y en un modelo pedagógico como referente teórico en el cual basar la práctica educativa

La estrategia se aplica a muchos campos, desde el militar hasta el administrativo. La educación no es ajena a la aplicación de estrategias; pues, son herramientas del pensamiento que buscan alcanzar objetivos o metas de aprendizaje. En el campo de la educación, la estrategia se comprende como un conjunto de instrumentos o procedimientos que se implementan para alcanzar competencias de aprendizaje en los estudiantes. Su prueba final de validez se da en la práctica, en la acción.

La docencia universitaria no puede enfocarse únicamente en la enseñanza, sino que debe contemplar la investigación didáctica. La investigación educativa

tiene el propósito de mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la calidad profesional de los docentes.

En esta línea, la docencia universitaria mejora a través de la investigación didáctica. Por lo cual, se pueden considerar dos alternativas metodológicas básicas: la actuación directa del profesorado en el aula y los procesos de observación, de reflexión y de análisis sobre la propia práctica docente y creencias pedagógicas de los profesores, que pueden influir en el aprendizaje de los estudiantes.

La identidad profesional como docente universitario y la aplicación de estrategias didácticas por parte del docente en la enseñanza superior, son temas críticos. Se considera que la enseñanza universitaria cuenta con poca identidad profesional, pese a la condición de profesor universitario. Pues este no se prepara realmente para ser docente universitario, y, por ende, esta carencia formativa, se traduce en carencia de didáctica universitaria que pueden afectar el rendimiento de los estudiantes debido a la ausencia de métodos y recursos actualizados. No todos los profesores universitarios son didactas ni realizan una labor didáctica.

Luego de esta exposición sobre los principales puntos desarrollados en el trabajo, se exponen algunas acotaciones reflexivas, de acuerdo con el contenido y el apartado final.

No es lo mismo tener carencias pedagógicas y limitaciones didácticas por falta de experiencia en la labor docente, que tener estas carencias y limitaciones por falta de actualización profesional. La inversión personal en bibliografía educativa puede contribuir con la actualización de conocimientos pedagógicos y didácticos. Pero no se puede vivir actualizado, sino se tiene el hábito de invertir en formación personal.

Mejorar la calidad de la educación requiere, es cierto, de todo un proceso administrativo que puede demandar inversión económica. No obstante, también es cierto que la inversión individual contribuye con este propósito.

La investigación didáctica puede ofrecer insumos teóricos importantes para orientar la práctica docente. Este tipo de investigación puede ser experimental o teórica. El producto de estos proyectos de investigación, se concreta en herramientas para la enseñanza, como las estrategias didácticas, que se pueden aplicar directamente en el salón de clases y ofrecen la posibilidad de cambiar favorablemente la experiencia pedagógica.

Los profesionales en educación deben asumir la investigación como parte de la labor docente. Investigar en educación significa innovar y actualizar conocimientos, y es una ventana a la reflexión pedagógica cotidiana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alanís-Huerta, A. (2002). *El saber hacer en la profesión docente*. México: Trillas.
- Barraza-Macías, A. (2015). *Proyectos de innovación didáctica para la mejora de la práctica docente*. México: Instituto Universitario Anglo Español. Recuperado de <http://iunaes.mx/wp-content/uploads/2015/12/PROYECTOS-DE-INNOVACION-DIDACTICA-PARA-LA-MEJORA-DE-LA-PRACTICA-DOCENTE.pdf>
- Cantú-Lozano, E. (2016). *Enséñame a aprender*. México: Trillas.
- Cervera, D (Coord.). (2010). *Formación del profesorado. Educación secundaria*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- Chadwick, C. (1999). *La psicología del aprendizaje desde el enfoque constructivista*. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 463-475. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80531303.pdf>
- Díaz, D. (2001). La didáctica universitaria: una alternativa para transformar la enseñanza. *Acción Pedagógica*, 10 (1-2), 64-72
- Escribano-González, A. (2004). *Aprender a enseñar: fundamentos de didáctica general*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Recuperado de <https://books.google.co.cr>
- García, J. (s.f. de 2015). El padre de la didáctica: Juan Amos Comenio [Blog de Universidad Justo Sierra]. Recuperado de <http://www.universidad-justosierra.edu.mx/wordpress/el-padre-de-la-didactica-juan-amos-comenio/>
- Gros-Salvat, B. y Romañá-Blay, T. (2012). *Ser profesor: palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Octaedro
- Hernández-Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. 6 ed. México: McGRAW-HILL
- Mayor-Ruiz, C. (2010). El desafío de los profesores principiantes universitarios ante su formación. En C. Marcelo (Coord.), *El profesorado principiante: inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro
- Medina, A. & Medina, M. (2014). La investigación como base del conocimiento didáctico y de la innovación en la enseñanza. En A. Medina-Rivilla., A. De la Herrán-Gascón & M. Domínguez-Garrido. *Fronteras en la investigación de la didáctica*. Madrid: UNED. Recuperado de <http://www.ebrary.com>
- Montealegre-García, C. (2016). *Estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias*. Ibagué: Universidad de Ibagué. Recuperado de <http://ebookcentral.proquest.com>
- Ortega-Alfaro, R. (2017). *Estrategias didácticas y evaluación de competencias*. México: Trillas
- Pimienta-Prieto, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*. México: Pearson
- Prieto-Navarro, L (2007). *Autoeficacia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Rodríguez-Gómez, D. & Valdeoriola-Roquet, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Barcelona: UOC

- Rojas-Vargas, A. (2016). *Planeamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje*. San José, C. R: EUNED
- Roldán, M. (2004). *Globalización, educación costarricense y didáctica universitaria hoy*. Revista *Reflexiones* 83 (2), 37-49
- Sánchez-Romero, C. (2013). *Aplicación de estrategias didácticas en contextos desfavorecidos*. Madrid: UNED. Recuperado de <https://ebookcentral.proquest.com>
- Sebastiá-Alcaraz, R. (2012). *Investigación e innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales: Historia*. Alicante: Universidad de Alicante. Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10045/36975>
- Torres-Maldonado, H. & Girón, D. (2009). *Didáctica general*. San José: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana. Recuperado de <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/icap/unpan039746.pdf>
- Tovstiga, G. (2012). *Estrategia en la práctica: la guía profesional para el pensamiento estratégico*. Buenos Aires: Granica. Recuperado de <https://books.google.co.cr>
- Zabalza-Beraza, M. (2005). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Ediciones
- Zabalza-Beraza, M. (2007). Didáctica universitaria. *Bordón* 59(2-3), 489-509. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2553099.pdf>.
- Zabalza-Beraza, M. (2011). Nuevos enfoques para la didáctica universitaria actual. *Perspectiva, Florianópolis*, 29(2), 387-416. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/2175-795X.2011v29n2p387/22209>

Podcast-based lessons: a useful tool to improve university students' descriptive oral skills

Recibido: 28 de setiembre, 2017.

Aceptado: 21 de octubre, 2019.

Por: Mag. Marcos Marcelo Sandoval Zapata¹, Universidad de Concepción, Chile, ORCID: 0000-0002-3705-0752, y Dr. Claudio Díaz Larenas², Universidad de Concepción, Chile, ORCID: 0000-0003-2394-2378.

Abstract

This article aims to analyze the impact of using podcast-based lessons in order to improve descriptive oral skills in a cohort of Chilean tertiary education students. The participants underwent four synchronous podcasting sessions in which feedback was provided using an eight-criteria analytic rubric. At the end of the intervention, a focus group was conducted, in order to collect the participants' perceptions on the new methodology. Their responses evidenced that this methodology was a valuable complement to their EFL classes, being pronunciation and fluency the criteria they perceived as the most benefitted.

Resumen

Lecciones basadas en podcasts: una herramienta útil para mejorar la competencia oral descriptiva en estudiantes universitarios

Este artículo tiene como objetivo analizar el impacto de clases sustentadas en el uso de podcast con la finalidad de mejorar las habilidades orales de una cohorte de estudiantes universitarios chilenos. Los participantes experimentaron cuatro sesiones de podcast en modalidad sincrónica, en las cuales se entregó retroalimentación mediante el uso de ocho criterios de una rúbrica analítica. Al final de la intervención, se aplicó un grupo focal para recoger las percepciones de los participantes respecto a la nueva metodología. Las respuestas evidenciaron que esta metodología constituía un importantísimo complemento para las clases de inglés como lengua extranjera, donde los criterios de pronunciación y fluidez se percibieron como los más beneficiados.

Marcos Marcelo Sandoval Zapata y Claudio Díaz Larenas. Podcast-based lessons: a useful tool to improve university students' descriptive oral skills. Revista *Comunicación*. Año 41, volumen 29, número 1, enero-junio, 2020. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974 / e-ISSN1659-3820.

PALABRAS CLAVE:

habilidades orales, retroalimentación, podcasting, inglés

KEY WORDS:

oral skills, feedback, podcasting, English.

1 El Mag. Marcos Marcelo Sandoval Zapata es profesor de inglés en el Instituto Chileno Norteamericano de Cultura, de Concepción, Chile. Se encuentra actualmente en el proceso de obtener el grado de Magíster en Innovación de la Enseñanza, aprendizaje y Evaluación del Inglés de la Universidad de Concepción, Chile. Contactos: marcosan@udec.cl y marceloteacher25@gmail.com.

2 El Dr. Claudio Díaz Larenas es profesor de inglés, Magíster en Artes con mención en Lingüística y Doctor en Educación, graduado en la Universidad de Concepción, Chile. Actualmente se desempeña como Director del Magíster en Innovación de la Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación del Inglés de la Facultad de Educación en la Universidad de Concepción, Chile. Contacto: claudiódiaz@udec.cl.

1. INTRODUCTION

Working at a Chilean private university, it has been noticed that the level of spoken English expected from the students is higher than the results they can achieve in the course of one academic term. While their writing and reading skills do improve over time, their descriptive oral skills take a longer time to develop. Usually, intelligibility is poor because there is little time for practice and personalized assessment. Urgent solutions are needed to avoid students' communication breakdowns and increase their confidence. The main problem is that university students lack accuracy when they are required to use their descriptive oral skills. It is because they have had little or no training in spoken English, and the vast majority come from public schools where their contact with English language has been low or nonexistent. Additionally, during oral practice sessions, it becomes difficult for language teachers to monitor their students' progress due to the big number of students in class, and the fact that teachers spend a great time doing written activities. The purpose of this study is to investigate the effectiveness of a podcast-based methodology to develop participants' spoken skills. The assumption is that descriptive oral skills may be improved collaboratively through podcasts that increase students' sense of accomplishment.

Humanity is now undergoing its most intense technological revolution, in an undeniable transition into the *Hybrid Age* (MUNKITTRICK, 2011). Portable devices offer us *ubiquity*; thus, it is only natural to start developing the ability to practice English through online tools. As Hussin (2008) asserts, providing language learners with the opportunity to make use of e-forums would benefit them with location and time flexibility off campus, especially because opportunities to practice English are scarce (ROBERTS, 2014).

The incorporation of English into our lives is advancing very fast. Although Chilean students undergo an average of 8 years of EFL classes in public or subsidized schools, two to three times a week, they still arrive in tertiary education barely knowing how to introduce themselves and identify some words. However, universities require them to become proficient speakers in a short period of time, yet their EFL courses

fail to provide enough time for speaking. What is more, there is very little focus on pronunciation accuracy (SIMON & TAVERNIERS, 2011).

Fraser (2005) claims that if a speaker has a clear pronunciation, then he or she would be intelligible despite the errors. According to recent studies, such as *The EF English Proficiency Index* (EPI, 2013), Chile ranks 42 out of 70 nations, which is as low as the average Latin-American countries. Only 9.5% of the Chilean population can establish a conversation in English (CENSUS, 2012), and most workers and faculty members can write and read with higher competence than they can speak, same as most of their tertiary students.

Tertiary students still think that the only possible interaction in English they can have is with native speakers. Interestingly, face-to-face communication is not the most common way to share information with others, even in L1. Since the advent of digitally-mediated communication, Olick, Vinitzky-Seroussi, and Levy assert that "face-to-face interaction has begun to steadily lose ground to mediated communication" (2011, p. 349). This is more desirable than its face-to-face counterpart in some occasions, "particularly where time and geographical distance are an issue" (WRIGHT & WEBB, 2011, p. 236).

Developing learning and satisfying the need for interaction through social networking is what we all do every day, so why not use virtual platforms to foster interaction in English? They are the perfect vehicle to lead students into an innovative, collaborative learning experience, where the teachers and students may take on different roles, mediated by the computer, which "is designed to play several roles, corresponding to several notions of apprenticeship learning. First, it would be a medium of communication for apprenticeship learning between teacher and students, allowing more teacher guidance and individual student reflection" (WARSCHAUER, 1999, p. 47). This means that, through practice, digital media could be useful to develop students' autonomy and critical thinking (RICHARDS & RENANDYA, 2002).

Furthermore, the development of a language learning community has its benefits in comparison to learning

individually, in the sense that virtual interaction becomes necessary to carry out the tasks. Palloff and Pratt (2005, p. 5) argue that "collaborative activity also helps to develop a sense of community, thus enabling the creation of an environment in which further collaborative work can happen". Different types of virtual interaction take an authentic dimension. This is supported by Miller (2013), who asserts that engagement is enhanced when students find the task relevant and there is a *real-world audience* looking at their work, giving them feedback, and helping them improve. Keeping the tasks connected with their own lives and experience can enrich the learning of a foreign language and make it more memorable and enduring (MAYER, 2009; STAIB, 2008).

Podcasting is a method for distributing digital video and audio contents over the internet. Each of these digital files is called a podcast or episode, and a podcasting service usually posts regularly-produced series of episodes (CAMPBELL, 2005; RICHARDS AND BOHLKE, 2013; SORDEN, 2012). According to Amin, Benachaiba & Guemide, "technology incorporation offers many benefits to enhance education and students' motivation (...) especially with familiar technology" (2012, p. 63). However, there seems to be little research in the EFL field about the successful inception of interactive, collaborative digital media in a synchronous and asynchronous methodology to improve speaking. Language teachers should take advantage of podcasting, for example, to increase interest in their lessons. "A proper combination of multimedia and teaching methodology is appropriate to attract EFL students' attention during English-language learning" (ACHA, 2009, p. 29). Podcasting can be very beneficial for beginning students who need immense support and specialized feedback from the start, because, as Ducate and Lamicka state, "students in beginning language classes could be deprived of systematic pronunciation training until late in their language learning careers" (2009, p. 66).

The term podcasting was coined by Ben Hammersley in 2004. It described the early versions of the system, in which people could download audio files from the Internet onto their audio MP3 devices, which led to the term combining the words "iPod" and "broad-

cast". The affordances of podcasting as a tool for learning can be summarized in three big areas. Firstly, it is an inexpensive way to produce content; it is a technology that is accessible to everybody. Secondly, it is very user-friendly, as it just requires students reading or watching a tutorial to start producing their own audio content, at their own pace, and there is no time limit. Thirdly, it is easy to share and comment upon; it is the user's option to save it to their own mobile devices or MP3 player, or listen to the podcast online.

In 2011, Brennan-Juana & Palak carried out an action research study with ten senior students from an Advanced Placement Spanish class to investigate how podcasting, as a medium of oral recording, helped to improve students' Spanish speaking abilities in a 12th grade traditional face-to-face high school setting. Findings pointed to the fact that podcasting indeed facilitated the improvement of the speaking skill. For one thing it eased student anxiety about speaking in the target language while podcasting at home, using their own cell phones. In the pre-research survey conducted with the students, they rated their abilities in four categories: Grammar, Accent, Fluidity, and Ability to express their ideas. Participants also stated that podcasting gave them the opportunity to express more complex ideas in the target language, rather than simply answering classroom questions.

Kelly & Klein (2016) conducted a research project that examined the effect of different types of podcasts and learning styles on speaking, listening, and confidence when college students used podcasts for learning Chinese. It focused on college students enrolled in a beginning-level Chinese course at a large university in southeastern United States. Findings indicated that listening to grammar podcasts helped students to improve their speaking skills as well as their confidence. A study conducted by Wooten (2012) probed the effectiveness of student-created podcasting, and also examined the training and professional development teachers would need to begin podcasting. Findings proved that teachers were familiar with podcasting but unfamiliar with how to create and use them in the classroom. It was recommended to practice first and start small, with one unit. As for the students, podcast projects proved

to be a meaningful and different way to assess student learning on any topic and it positively impacted their achievement. Student excitement for podcasting was evident through observations and interviews. It highlighted the importance of sharing the rubric/project expectations from the beginning, and having students create scripts and practice before recording.

Finally, Campos (2013) studied the use of podcasting on a Blackboard Voice Board platform to “develop sound valid strategies to improve students’ speaking proficiency of the target language” (p. 1), but also to find “an online method for assessing speaking samples and to create a time saving rubric to assess students’ speaking samples” (p. 2). The cohort was composed of sixteen level one French students in a high school. Findings showed that the students’ perceptions were that speaking proficiency improved, and they attributed it to the more frequent practice of the French language that the Blackboard platform provided. Also, familiarizing themselves with a rubric that was not so strict made them feel comfortable in the target language.

In brief, the introduction of a podcasting-based methodology to support the development and practice of university students’ descriptive oral skills makes much sense. The use of a digitally-mediated platform to develop speaking is not a mere gimmick; it takes advantage of cutting-edge means of communication, in tune with the real life tasks students perform every day in L1.

2. MATERIALS AND METHOD

2.1. Type of research

This is an action research study. Stringer (2004) has regarded it as a fairly common mode of investigation in educational research interested in classroom teaching practices and teacher education. Additionally, this action research is *reflective and experiential* (WADSWORTH, 1998).

2.2. Research aims

- To identify whether participants’ descriptive oral skills have improved after the use of podcasts.

- To analyze students’ perceptions of the podcast methodology.

2.3. Participants

The study was carried out in a Chilean private university. The cohort was composed of nine female EFL students, aged between 22 and 45 years-old, with a level of English of A1 (elementary) according to the *Common European Framework of Reference*. They had only had one course of English prior to this study (50 hours face to face + 50 hours online). Their average grade is 5.2/7.0, according to the Chilean grading system. The selection used what Berg and Lune (2002) term as *purposive*, based on previous knowledge of the group, their attendance, and willingness to work in virtual environments.

2.4. Data collection techniques

The data collection techniques are:

2.4.1. Podcast task

The first instrument used in this research was the *podcast task*, which is described below:

“Hello, dear students, please answer these questions in the forum. What’s the weather like today? What activities are you doing these days? What activities is your best friend not doing these days? Please include an audio file. Besides, a sample answer was added, to serve as model for the students. Example: Today, the weather is muggy and cool. I am teaching English in the afternoons and going to the gym in the mornings. My best friend María José is working hard and preparing for a trip.”

An audio version accompanied each script—with a duration of at least 30 seconds—and students were supposed to upload both script and audio. Audio recording, as suggested by Berg & Lune (2012), accurately provides a registry that minimizes the teacher’s intervention as a biased element, avoiding any misreporting of an event or sequence observed. The teacher and fellow classmates were expected to leave some comments, and provide assessment of the final version of the podcast task.

2.4.2. Analytic rubric

The second instrument was the analytic rubric, which was used to assess the students' improvement in their podcasts. It was composed of eight criteria (*Communication effectivity, Grammar, Vocabulary, Fluency, Pronunciation, Podcast duration, Peer feedback, and Feedback application*). Four levels of proficiency were established, with 10-12 points standing for *Very good*, 7-9 points standing for *Good*, 4-6 standing for *Regular*, and 1-3 standing for *Failing*.

2.4.3. Focus Group

A *focus group* on a sample of the students was carried out at the end of the four-week intervention period. The script was validated by peer evaluators (two faculty members and two in-service teachers of English), and piloted on a sample of students of the same institution where the intervention took place. (KVALE & BRINKMANN, 2009). The instrument was composed of a brief introduction to the purpose of the focus group, and was divided into five dimensions (*Methodology, Teacher-student interaction, Peer interaction, Discourse production, and Future projections*), each containing 7, 7, 8, 5, and 5 questions respectively.

2.5. Stages of the action research study

The intervention lasted a month, with a frequency of once a week. The first and the fourth sessions lasted two hours, whereas the second and third sessions lasted one hour. The methodology was implemented as follows. Students would go to the computer lab and log in to their accounts; in the *Forums* tab, they would go to the entry previously created by the teacher, and read the set of questions, in a subject matter that had been introduced in the first two hours prior to the face-to-face class). Students would then select one of those questions, and start a thread in the forum, tagging the partner who would be in charge of providing feedback after the audio with the question had been posted. Then this partner would create a 30-second minimum audio podcast with a response.

Formative assessment would be provided by the teacher and peers. New versions of the podcasts

were supposed to be posted during the session (synchronously) and during the week (asynchronously), in order to give room for improvement and several attempts at the task. At the beginning of the session, students would assess their partner's *final version podcast*, using the criteria established in the analytic rubric. Then the process would start all over again.

2.6. Data analysis techniques

The data analysis techniques are:

2.6.1. Frequency analysis

All the data stemming from the podcasts was contrasted against the criteria established in the analytic rubric, analyzed using a *line chart*, and complemented by a *frequency analysis* of the students' podcasts, to provide a visual representation of the students' progression. *Communication effectivity, Grammar, Vocabulary, Fluency, Pronunciation, Podcast Duration, Peer Feedback, and Feedback Application* were analyzed through the analytic rubric. Data were graphed and mean scores were calculated.

2.6.2. Thematic analysis

The focus group was analyzed in terms of *codes* and *subcodes* to later facilitate identification of utterances and statements in a *thematic analysis*, as stated by Kvale & Brinkmann (2009) and Berg & Lune (2012). This type of coding is heavily *data driven* (GIBBS, 2007), as new theory based on the rate of success of the new methodology was constructed. The most recurrent categories were included only, condensing them into significant categories through a deductive process. Further conclusions were drawn iteratively from the extant data collected. *Meaning condensation* and *interpretation* provided further categories derived from data reinterpretation.

3. FINDINGS

Findings will be approached by specific objective:

3.1. Specific objective 1: To identify whether participants' descriptive oral skills have improved after the use of podcasts

Table 1 shows a summary of the average scores in each intervention session, using the criteria from the analytic rubric. An analytic rubric was selected as a data collection tool, due to its capacity to show different criteria at a time. The minimum score that the students could obtain was 1 point, with 12 points as maximum. As indicated in Table 1, all criteria experienced an increase in the mean score from the first session to the last one, except for *Podcast Duration*, which showed a slight decrease in the last

two sessions (from 10.3/12 to 9.9/12). Six categories showed a steady rise (*Communication effectivity, Grammar, Vocabulary, Fluency, Pronunciation* and *Feedback Application*), and just *Peer feedback provided* showed an uneven tendency of increasing and decreasing values across the four sessions. The last session still yields a higher value than the first session (5/12 compared to 5.7/12); however, it is not its highest mean score, which, in fact, corresponds to the second session (6/12 points).

Table 1: Average results of the students’ descriptive oral skills throughout the intervention

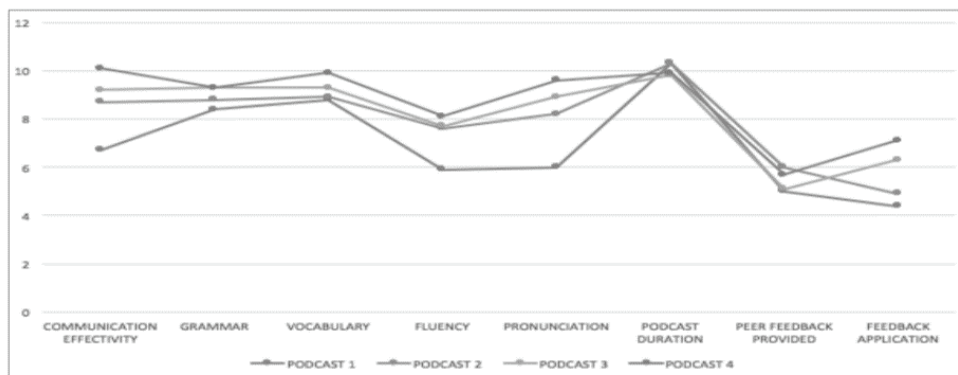
CRITERIA (MAXIMUM SCORE: 12 POINTS)	AVERAGE FORUM 1	AVERAGE FORUM 2	AVERAGE FORUM 3	AVERAGE FORUM 4
COMMUNICATION EFFECTIVITY	6.7	8.7	9.2	10.1
GRAMMAR	8.4	8.8	9.3	9.3
VOCABULARY	8.8	8.9	9.3	9.9
FLUENCY	5.9	7.6	7.7	8.1
PRONUNCIATION	6.0	8.2	8.9	9.6
PODCAST DURATION	10.3	10.3	9.8	9.9
PEER FEEDBACK PROVIDED	5.0	6.0	5.1	5.7
FEEDBACK APPLICATION	4.4	4.9	6.3	7.1
MEAN SCORE PER SESSION	6.9	7.9	8.2	8.7

Source: Own elaboration

Mean scores in Figure 1 below show a clear and steady tendency to improvement in the students’ descriptive oral skills. In sessions 3 and 4, the improvement was of 0.5 points. The major improvement ap-

pears when comparing sessions 1 and 4, with 1.8 points of improvement in average. No decreasing tendency was observed.

Figure 1: Behavior of the analytic rubric criteria throughout the intervention



Source: Own elaboration

As seen in Figure 1, there is progress in all the sessions. Session 1, however, shows the most uneven progression in all criteria, being *Feedback application* (the use the students made of the corrections made by the teacher and peers), the lowest of them all at 4.4/12 points. It tended to have a slight improvement in session 2, although minimal (4.4 and 4.9, respectively). Sessions 3 and 4, however, did see a more notorious advance in this category, going up to 6.3 points, advancing almost another point in session 4, where it peaks at 7.1 points.

Vocabulary, Pronunciation, and Communication effectivity are among the aspects that improved the most over time, whereas *Grammar, Podcast duration and Peer feedback* stayed within a similar range along the sessions. As for *Fluency*, it advanced 1,2 points, ranging from 5.9 points in session 1, to 8.1 points in session 4. Finally, the criteria showing the major increase between the first and the last session were *Communication effectivity* (understood as the capacity to effectively convey an understandable message), which increased from 6.7 to 10.1/12 points, and *Pronunciation*, which improved almost 4 points, moving from 6/12 to 9.6/12 points.

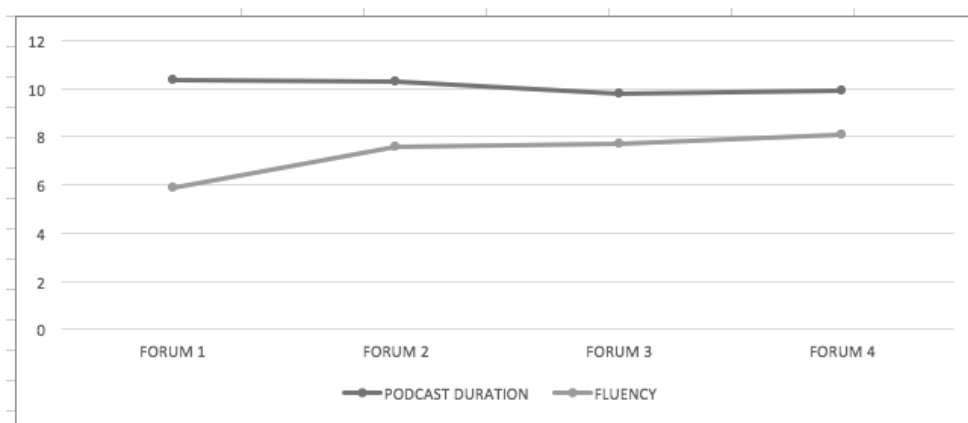
3.1.1. Analysis per rubric criteria

In the following section, an analysis per criterion is presented. Criteria were grouped in pairs to compare the students' progress throughout the intervention.

-Podcast duration and Fluency

Two criteria were contrasted in this analysis: *Podcast duration* and *Fluency*. Typically, the duration of podcasts was around the 30 seconds requested, and then it started to decrease as the sessions progressed. As this was an averaged value, it cannot be stated that all students' podcasts decreased in length, because very often they exceeded 30 seconds; however, by the end of the intervention, some students showed a tendency to post shorter messages. In comparison with the criterion of *Podcast duration*, *Fluency* did show a consistent increase along the four sessions, being the major improvement between the first and second sessions (5.9 to 7.6 points); then, it tended to stabilize. Although the duration of podcasts tended to decrease in general, the fluency never decreased, but continued to improve. As seen in Figure 2, although *Fluency* started much lower than the *Podcast duration* (with a gap of 4.4 points), this gap was reduced until the very last session, almost by half of its initial value (1.8 points of difference).

Figure 2: Mean scores of Podcast duration and Fluency per session



Source: Own elaboration

-Grammar and vocabulary

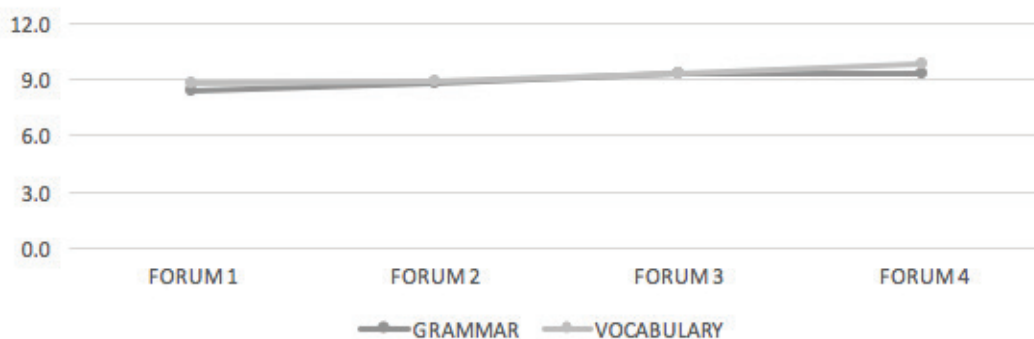
The two following criteria to be analyzed were *Grammar* and *Vocabulary* (Figure 3). The objective

was to analyze how accurate the podcasts were. Both criteria depict very similar and high values, 8.4 for grammar and 8.8 for vocabulary. Then, the gap was even closer in sessions 2 and 3 (0.1 points and

0 points of difference, respectively). By session 4, the gap started again, with *Grammar* going down to 9.3 points. *Vocabulary*, however, only showed an increasing tendency along the sessions, peaking

at 9.9 average in the last podcast. In brief, it can be noted that both criteria were the only ones to have started and finished maintaining the highest average scores among all the other criteria.

Figure 3: Mean scores of *Grammar* and *Vocabulary* per session



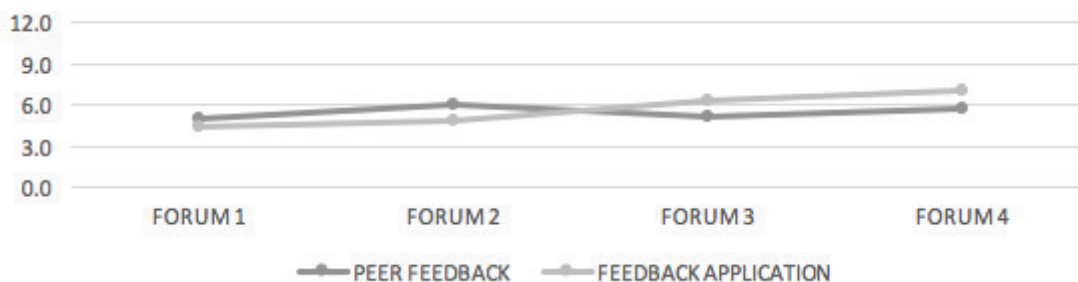
Source: Own elaboration

-Peer feedback and Feedback application

Feedback was provided by either the teacher or another participant, face to face or via *message board*. Podcasts were expected to be uploaded more than once, including the assessment and feedback provided using the analytic rubric shared in session one.

Peer feedback would be provided by the end of the week. However, as shown in Figure 4, this was not always done. Sessions 1, 2, and 3 show a slight tendency of the students to provide *Peer feedback* on more occasions; however, it was not always the case. Session 3 saw the lowest point at 4.9 points.

Figure 4: Mean scores of *Peer feedback* and *Feedback application* per session

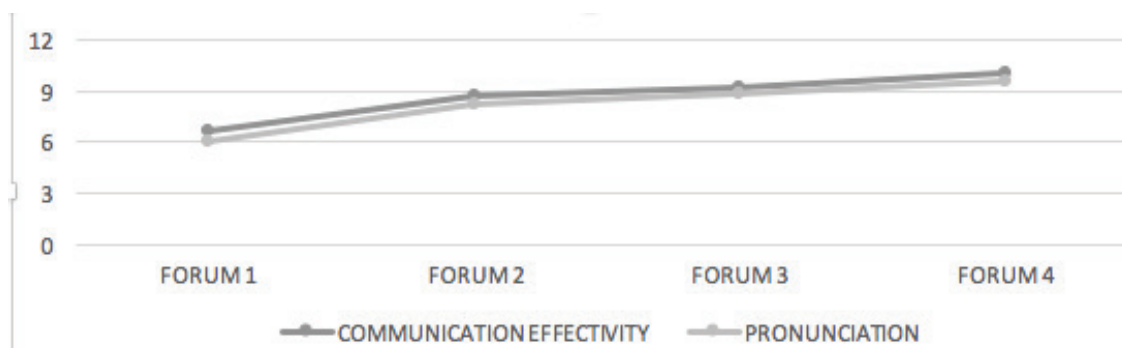


Source: Own elaboration

The second criterion in Figure 4 (*Feedback application*) indicates that students made great use of the feedback provided by the teacher. *Peer feedback* mirrors the *application feedback* trend. However, the final mean scores are not as high as in other criteria. Finally, *Feedback application* shows its highest values in the last two sessions, as opposed to the first session (6.3, 7.1, and 4.4 points, respectively).

-Communication effectivity and Pronunciation

Intelligibility of the podcast was measured mainly through the accuracy of *Pronunciation* (on the side of the emitter), and *Communication effectivity* (the receptor's capacity to understand what was being said).

Figure 5: Mean scores of Communication effectivity and Pronunciation per session

Source: Own elaboration

As Figure 5 shows, the mean scores at the beginning indicate that the messages showed a degree of intelligibility of approximately 50%; as more practice and feedback was included, messages became more polished and accurate. *Communication effectivity* also followed pretty much the same pattern as *Pronunciation*, always in a steady rise. Students tended to bridge the gap in session 3; however, the trend is not definite for the rest of the intervention. Finally, it also showed a marked improvement, because it started with an effectivity of almost 50% average, to end up close to 80%.

3.2. Specific objective 2: To analyze students' perceptions of the podcast methodology.

A focus group was administered after session 4, for a duration of 24 minutes. Four students took part in the session, and was carried out in Spanish due to the participants' little command of the English language. The script was revised and validated by four judges. The instrument was piloted on a sample of students from a similar class, who revised the document and corroborated that it was understandable. Five criteria were included: *Methodology*, *Teacher-student interaction*, *Peer interaction*, *Discourse production*, and *Future projections*. The interaction was recorded using two electronic recorders, previously informing the students. An analysis of the five criteria will follow below:

3.2.1. Analysis of the focus group

The first dimension analyzed was *Methodology*. Table 2 below shows that the students' perceptions

were mostly positive, blaming the little progress on their weak level of English. In general, they stated that the students who consistently participated were greatly benefitted.

Students persisted in the opinion that the methodology was positive for them, and that it was an improvement compared to the previous teaching methodology, which consisted mostly of drilling to reinforce grammar and vocabulary. One of the aspects that the students appreciated the most is the fact that the methodology served as a reinforcement of the contents they saw in the face-to-face classes; it was mentioned on two and three occasions, respectively. Additionally, on three occasions the participants manifested that the methodology had created a surge in their motivation, mentioning factors such as the collaborative learning that took place in the sessions, as well as the fact that they felt better when they or their peers noticed an improvement in pronunciation. In contrast, it was established that lack of support at home affected their motivation, because they did not have anybody to ask for clarification. The participants also stated that lack of time prevented them from perfecting the podcasts asynchronously, along with their low command of L2. Poor previous language training in the school was an issue, as well as the fact that they had never been required to work under a methodology that was collaborative and with such an emphasis on oral communication. Both factors were mentioned four times throughout the focus group.

Table 2: Methodology dimension thematic analysis chart

Dimension 1: Methodology		
Theme 1	Students' perception of the methodology	
Sub-themes	SB1: Methodology was an improvement	SB2: Facilitation of learning
Frequency	2	1
Theme 2	Workshop modality	
Sub-themes	SB1: Reinforcement of face to face sessions	SB2: Improvement compared with the drilling system
Frequency	2	3
Theme 3	Motivation	
Sub-themes	SB1: Increased motivation	SB2: Lack of confidence diminished motivation
Frequency	3	1
Theme 4	Negative aspects	
Sub-themes	SB1: Lack of time	SB2: Weak level of English
Frequency	4	4

Source: Own elaboration

The second dimension described the nature of the interaction that took place among the teacher and the students, both in the laboratory sessions (synchronously), and the interaction and support the students

received during the week (asynchronously). Table 3 below collects the most relevant themes and sub-themes mentioned by the students.

Table 3: Teacher-students' interaction thematic analysis chart

Dimension 2: The teacher			
Theme 1	Teacher's role in the virtual environment		
Sub-themes	SB1: Teacher as facilitator	SB2: Teacher's feedback is vital	SB3: Immediate feedback
Frequency	5	5	2
Theme 2	Drilling vs podcasting session interaction		
Sub-theme	SB1: Improvement in communication		
Frequency	3		

Source: Own elaboration

On five occasions the students mentioned the teacher as a facilitator of their learning because, whenever they had questions, he could give them the necessary help to continue with the task and get the best pronunciation. Also, on five occasions, the most useful channel they mentioned was the message board, because of the immediateness it provided when being at the lab, even more than the face to face feedback. Compared with drilling, the participants mentioned

on 3 occasions that the digital teacher-student interaction was new, more valuable and more meaningful.

The third dimension to be analyzed is the interaction that took place among fellow classmates, synchronously and asynchronously. Table 4 presents the most relevant themes and subthemes mentioned by the students.

Table 4: Peer interaction thematic analysis

Dimension 3: Peer interaction	
Theme 1	Their partner's role was positive
Sub-themes	SB1: interaction was valuable
Frequency	2
Theme 2	Their partner's role was negative
Sub-themes	SB1: synchronous lab sessions vs asynchronous work
Frequency	3
Theme 3	Their own contributions
Sub-theme	SB1: Use of the rubric
Frequency	6

Source: Own elaboration

With regards to *Peer interaction*, the students were supposed to select a partner to work with. However, on three occasions the participants expressed that the assessment was not completely accurate, and that some good results were in fact given due to friendship or to avoid conflict. They suggested to self-assess the podcasts instead, in a future intervention.

The fourth dimension analyzed how their descriptive oral skills evolved, and the reasons behind those changes. Table 5 will provide the students' opinions grouped into two subthemes, one related to an improved L2 oral production, and one related to factors

that hindered their progress. For *Discourse production*, the two descriptors that were the most mentioned had to do with their usefulness to improve *Pronunciation of the discourse* (four mentions) and that *Low participation in forums* produced podcasts of a lower quality (four mentions). Vocabulary and pronunciation are among the elements the students more recurrently recalled as being improved, and that the lack of participation—or even the fewer attempts at recording improved versions of the podcasts—yielded in return a product with a lower quality than expected.

Table 5: Discourse production thematic analysis

Dimension 4: Discourse production			
Theme 1	Better production in L2		
Sub-themes	SB1: It helped to improve communication	SB2: It helped to improve writing	SB3: It helped to develop a critical view
Frequency	4	1	2
Theme 2	Drawbacks		
Sub-theme	SB1: Low participation produced less polished podcasts		
Frequency	3		

Source: Own elaboration

However, students honestly admitted that their own responsibility, rather than another external factor,

hindered further language improvement. Only one student mentioned that the script accompanying the

podcasts helped them improve writing, and this is in concordance with what was stated in the origin of the problem. The oral component of the messages presented many more problems of intelligibility than its written counterpart, so whenever the participants mentioned an improvement in the message, they mostly referred to fluency and pronunciation. In fact, this is notorious in the theme of L2 production, because, whenever they spotted mistakes in the podcasts, they were in fact referring to pronunciation mistakes mostly.

Finally, the last dimension to be analyzed refers to the *Future projections* that the students, both as participants of the methodology and education students, are able to foresee for a future implementation of similar methodology with other students of the same institution where the study was carried out, and also their own future students. Table 6 also contains an interesting emerging theme, which has to do with the importance of the English language as a tool for their professional careers, and the presence of English and technology in the new generations of students that they will have to teach.

Table 6: Future projections thematic analysis

Dimension 5: Future projections		
Theme 1	Valuable elements to retain	
Sub-themes	SB1: Podcasting methodology could be an upgrade	SB2: Facilitation of learning
Frequency	6	1
Theme 2	What needs improvement	
Sub-themes	SB1: Technology glitches decreased confidence	
Frequency	1	
Theme 3	Usefulness for their careers (emerging theme)	
Sub-themes	SB1: Positive for professional careers	SB2: English is around us
Frequency	3	2

Source: Own elaboration

The descriptor that got the most mentions (six times) was that the methodology certainly was an improvement compared to the traditional language approach, and that they would have advanced much more in the course if we had implemented it from the beginning of the semester. As an emerging theme, they mentioned that English learning was extremely valuable for them as future professionals of different areas. Finally, they stated that the inclusion of a digital methodology would be more appealing to younger, more tech-savvy students. They were favorable to adapting this methodology to their own future professional career, to boost the development of descriptive oral skills in L1.

4. DISCUSSION

The main finding of this study is that the students' descriptive oral skills did show a consistent improvement during the four-week intervention. It had been theorized that podcasting could bring deeper contextualization while speaking about familiar subjects. One of the assumptions was that, if provided with a multimedia platform to learn and practice word and sound simultaneously, aspects such as *Fluency* and *Pronunciation* should tend to improve. As stated in the focus group, the continuous practice and feedback on the podcasts did improve intelligibility, as expected. The type of feedback used followed the principles of Guasch & Espasa (2013) who, in a simi-

lar study about computer-mediated essay-writing, noticed that the most useful feedback tended to be *dialogic* and *suggestive*, as opposed to just *corrective*. A mix of these styles was used.

In comparison with *Fluency*, *Podcast duration* decreased as the sessions progressed. If students gain confidence, this will be reflected in increasingly longer podcasts; duration did not exactly decrease; however, it was the only indicator that showed a constant decreasing trend. Although in the focus group students perceived that they were speaking more, two existing factors could explain this phenomenon. Firstly, as the students acquired more familiarity with the methodology, fluent, more detailed messages were produced in less time; secondly, due to the time of the implementation in the semester, students only worked synchronously, failing to upload podcasts asynchronously to privilege more urgent university commitments at the end of the term.

In contrast, *Communication effectivity* and *Pronunciation* experienced the biggest improvement. As evidenced by the mean scores, podcasts became increasingly more detailed and intelligible. This was perceived as one of the students' major weaknesses at the beginning of the intervention. The lack of practice in their free time can be explained by the absence of a *valid* interlocutor to provide them with *Feedback*. It was thought that the students, guided by an analytic rubric, would feel empowered to do peer assessment. However, students failed in part to do so, explained by the lack of completion of their partners' asynchronous podcasts on time, and the students feeling uneasy assessing their peers. Clearly this aspect of the methodology did not work as planned; the students still felt more comfortable with the feedback provided by the teacher.

Finally, *Grammar* and *Vocabulary* went through a consistent increase of 1.0 point from the first to the fourth sessions (8.4-9.3/12 and 8.8-9.9/12, respectively). From this result, it can be derived that—consciously or unconsciously—accuracy of the message was more important to them, rather than longer messages, which would leave more room for making mistakes. It is certainly valuable that the methodol-

ogy made the students improve their vocabulary, as an indication of the application of the target language learned in the face-to-face sessions in their podcasts. The close relationship between content and practice is certainly an aspect to consider when enhancing descriptive oral skills, as it aided students to easily transfer content knowledge; however, further improvements in this aspect might also be considered for future interventions.

In brief, the biggest contribution of this methodology is that it tended to stabilize the results of each participant in each of the criteria. By session 4, there was considerable improvement, especially in students who had shown the lowest initial results. These results account for a methodology that was quite successful despite its short duration and, despite some aspects such as the use of feedback and the lack of a consistent podcasting during the week.

Most of the criteria concerning language improvement experienced a significant increase. This demonstrates that, with the correct task design and type of feedback, it was indeed possible to improve the students' descriptive oral skills. In turn, the criteria that showed a smaller decrease were those rather related to aspects of the methodology in which the students had little training (or failed to foresee its potential) such as *Peer feedback*.

Analyzing the students' perceptions expressed in the focus group, several interesting findings can be discussed. As stated by the participants, their overall perception of podcasting was very positive, because it helped them improve aspects that they were very much aware constituted their main weaknesses, such as *Pronunciation*, *Grammar*, and *Fluency*. This perception was strongly corroborated by the results from the analytic rubric. It was more motivating than the previous teaching methodology based on just drilling exercises. Some aspects that they suggest could be improved or considered for a future intervention are the little time to work asynchronously, when having to coordinate *Peer feedback*. Thus, the idea of diminishing the students' dependence on teacher-provided feedback was not completely achieved.

Synchronously, the communication medium that worked the best, surprisingly, was the *message board* feature; its instantaneity served its purpose—receiving the contributions of the students quite quickly during the intervention sessions; in turn, the students would expect the same quick response on the teacher's side, who had to be ready to deal with simultaneous correction and questions. Familiarity with the occasional glitches of the platform and training students about the most common methods to solve their problems on their own are highly recommendable, as they were factors that on occasion prevented the participants from more fluid asynchronous work in between sessions. A Frequently Asked Questions or troubleshooting thread is suggested to be implemented along with the project's instructions.

Furthermore, a couple of interesting emerging themes for prospective action research study emerged. The first had to do with raising awareness of the use of English for a future professional career. English is not widely used during their college training years, save from some reading material. Participants are very much aware that a sound command of a second language opens a myriad of possibilities in an increasingly demanding market. Part of their extrinsic motivation for future courses could also come from that source. The use of a similar methodology with their own future students was also seen as an interesting discovery on their side, mainly because the new generations are much more integrated into the digital world than they currently are.

The second theme had to do with the increasing presence of the English language in their daily lives. They admitted that it is increasingly difficult to ignore the inclusion of English in advertisements or in mass media. They also suggested that students from degrees offered by the Health Department should have more hours of English training, in case they encounter patients who speak very broken Spanish, and may make themselves understood better in English. Precise descriptive oral skills in this situation may be a life or death situation, literally, and could make their English classes more meaningful.

5. CONCLUSION

In a non-native English-speaking country, fewer opportunities exist for real interaction with native speakers, and students have little confidence in their abilities. As Kenworthy (1987) noted, the achievement and confidence including personal attitude and self-esteem are major factors in improving English pronunciation. It is recommended that the methodology selected for an EFL class should lower students' *affective filter*, which becomes the first barrier for them.

Findings showed that this methodology did indeed improve the students' descriptive oral skills. Using the analytic rubric, six out of eight criteria showed improvement, one criterion increased and later decreased, and only one criterion decreased along the intervention sessions. In the focus group, all participants agreed on podcasting being an efficient and motivating tool for practicing speaking, because it provided a collaborative—if mostly virtual—environment to practice speaking, as a support for their face-to-face sessions and oral assessments. Conversely, students asserted that they saw little benefit in the asynchronous sessions because of their little free time, and that their fellow classmates often failed to provide peer feedback in between sessions. Thus, they took little advantage of the ubiquity of digital media. A more extensive intervention may have provided more time for participants to become more familiar with the asynchronous tasks, and would have given them more time to incorporate it into their study routines.

Complementing the collaborative writing and individual reading practice, speaking and listening tasks were added in the shape of questions and answers about a specific topic to be answered cooperatively, in an effort to integrate the four language skills. Students also deemed that these tasks were relevant, requiring them to draw elements from their own lives and the contents they had seen in previous face-to-face sessions. More studies where English is still a foreign language that is not spoken by the vast majority of the population are needed (DERAKHSHAN, KHALILI & BEHESHTI, 2016) that could shed some light about the affordances and constraints of digitally-mediated methodologies to

improve the learning of foreign languages such as English.

Another possible field of study would be the way in which adult learners acquire L2, as most—if not all—of the English language programs in our country train pre-service teachers in how children and teens learn the language. Additionally, it suggests the need to create and test methodologies focusing on developing an evaluative and monitoring attitude in the students, so that their practice is extended beyond the classroom, from e-learning to mobile or m-learning, defined as “learning across multiple contexts, through social and content interactions, using personal electronic devices” (CROMPTON, 2013, p.4). This way, students would increasingly become less dependent on their teacher’s feedback, and would increase their sense of agency, as expected from the learners of the 21st century.

Some limitations that may have affected the results of this study were, first, the reduced number of sessions (four), in which it is impossible to witness more outstanding results, yet a clear trend of improvement could be noticed. Additionally, having sessions once a week affected continuity. Having two or three sessions a week would have helped to monitor the students more closely and take faster actions in the case of students who were not participating as required. Another difficulty was the assumption that the students would work independently; students who skipped the digital induction were confused in the following sessions. Also, participants suggested that, in a future intervention, self-assessment would be most appropriate, eliminating biased or uncomfortable peer assessment, which is not part of our Chilean culture, where assertiveness is sometimes mistaken as personal criticism.

As a final remark, the generation of digital networking could prove extremely valuable in the academic world, because the “cooperation to generate new knowledge and add it to the scientific discourse may radically change under open Web 2.0 conditions” (JANHKE & KOCH, 2009). The teacher-student relationship is now shifting towards a more inclusive, meaningful, and electronically-mediated society

more in tune with the needs of a contemporaneous world, who demands a high command of the 21st century skills.

REFERENCES

- Acha, J. (2009). The effectiveness of multimedia programmes in children’s vocabulary learning. *British Journal of Educational Technology*, 40(1), 23–31.
- Amin, B., Benachaiba, C. & Guemide, B. (2012). Using multimedia to motivate students in EFL classrooms: A case study of English master’s students at Jijel University, Algeria. *Malaysian Journal of Distance Education*, 14(2), 63-81.
- Berg, B. L. & Lune, H. (2012). *Qualitative research methods for the social sciences (8th ed.)*. Boston: Pearson.
- Brennan-Juana, M. & Palak, D. (2011). Podcasting as a means of improving Spanish speaking skills in the foreign language classroom: an action research study *Networks: An Online Journal for Teacher Research*, 13. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.4148/2470-6353.1088>
- Campbell, G. (2005). There’s something in the air: Podcasting in education. *Educause Review* 40, 33–46.
- Campos, V. (2013). Study of strategies to improve speaking proficiency of level one foreign language. Valley City State University [Website]. Retrieved from <http://french-and-spanish-resources.webnode.com/evaluate/evaluate-3-1-1-differentiation/>
- Crompton, H. (2013). A historical overview of mobile learning: Toward learner-centered education. In: Z. L. Berge & L. Y. Muilenburg (Eds.), *Handbook of mobile learning* (pp. 3–14). Florence KY: Routledge.
- Derakhshan, A., Khalili, A. & Beheshti, F. (2016). Developing EFL learners’ speaking ability, accuracy & fluency. *Department of English Language and Literature, Golestan University, Gorgan, Iran*. 13(6), 183-184.

- Ducate, L. & Lamicka, L. (2009). Podcasting: An effective tool for honing language students' pronunciation? *Language Learning & Technology*, 13(3), 66-86.
- Education first. (2013). EF English proficiency index, 2013 [Website]. Available from <http://www.ef.com/cl/epi/compare/regions/cl/latam/>
- Fraser, H. (2011). Coordinating improvements in pronunciation teaching for adult learners of English as a second language. Canberra: Detay (Australia National Training Authority Adult Literacy Project). *Journal of Studies in Education*, 1(1), 20-35.
- Gibbs, G. R. (2007). *Thematic coding and categorizing. Analyzing Qualitative Data*. London: SAGE Publications, Ltd.
- Guasch, T., Espasa, A., Alvarez, I.M. & Kirschner, P.A. (2013). Effects of teacher and peer feedback on collaborative writing in an online learning environment. *Distance Education*, 34(3), 324-338.
- Hussin, S. (2011). Creating a bigger Z.P.D. for ESL learners via online forum in Malaysia. *College Teaching Methods & Styles Journal (CTMS)*, 4(11), 1-10.
- Jahnke, I. & Koch, M. (2009). Web 2.0 goes academia: Does Web 2.0 make a difference? *International Journal Web Based Communities*, 5(4), 484-500.
- Kelly, W. & Klein, J. (2016). The effect of type of podcasts and learning styles on language proficiency and confidence. *Journal of Educational Technology Systems*, 44, 421-429.
- Kenworthy, J. (1987). *Teaching English pronunciation*. Harlow: Longman.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Los Angeles: Sage Publications.
- Labbé, F. (2012). Síntesis de Resultados Censo 2012 [Website]. Available from http://estudios.anda.cl/recursos/censo_2012.pdf
- Malik, K. (2013). *Human Development Report. The Rise of the South: Human Progress in a Diverse World*. New York: United Nations Development Programme. Available from http://hdr.undp.org/sites/default/files/reports/14/hdr2013_en_complete.pdf
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning (2nd ed)*. New York: Cambridge University Press.
- Miller, A. Bringing Authenticity to the Classroom [Website]. Available from <https://www.edutopia.org/blog/bringing-authenticity-to-the-classroom-andrew-miller>
- Munkittrick, K. (2011, May 9). In which technological era are we living? [Blog Post]. Retrieved from <http://www.popbioethics.com/2011/05/in-which-technological-era-are-we-living/>
- Olick, J.K., Vinitzky-Seroussi, V. & Levy, D. (2011). *The collective memory reader*. Oxford: Oxford University Press.
- Paloff, R. M. & Pratt, K. (2005). *Collaborating online: Learning together in community*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Richards, J. C. & Bolkhe, D. (2011). *Four corners*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J.C., Renandya & Willy, A. (2002). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. United States of America: The Edinburgh Building, Cambridge CB2 8RU, UK.
- Roberts, G. (2014, August 4). Is Monolingualism the Illiteracy of the 21st Century? [Blog Post]. Retrieved from <http://blogs.transparent.com/language-news/2014/08/04/is-monolingualism-the-illiteracy-of-the-21st-century/>
- Simon, E. & Taverniers, M. (2011). Advanced EFL learners' beliefs about language learning and teaching: A comparison between grammar, pronunciation, and vocabulary. *English Studies*, 92, 896-922.
- Sorden, S. (2012). *The cognitive theory of multimedia learning. Handbook of educational theories*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

- Staib, K. (2008). 10 secrets to motivating teenagers [Website]. Retrieved from <http://www.workhappy.com>
- Stringer, E. (2004). *Action research in education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Wadsworth, Y. (1998). What is participatory action research? *Action research international*. Retrieved from <https://www.montana.edu/cpa/news/images/articles/hires/img200603291143660763-1.pdf>
- Warschauer, M. (1999). *Electronic literacies: Language, culture, and power in online education*. London: Lawrence Erlbawn Associates Publishers.
- Wooten, R. (2012). The learning "Podsibilites": Podcasting in the elementary classroom. Retrieved from https://www.fortbendis.com/cms/lib09/TX01917858/Centricity/Domain/71/Action%20Research/Learning%20podsibility_podcasting%20in%20the%20elementary%20classroom.pdf
- Wright, K. B. & Webb, L. M. (2011). *Computer-mediated communication in personal relationships*. Oxford: Peter Lang.

La utopía socialista y el otro lado del “telón de acero” visto por viajeros costarricenses en el marco de la Guerra Fría

Recibido: 20 de setiembre, 2019.

Aceptado: 27 de abril, 2020.

Por: Dr. Carlos Manuel Villalobos¹, Universidad de Costa Rica, Costa Rica, Costa Rica.

Resumen

En este artículo se estudian los relatos de viaje publicados por cuatro escritores costarricenses que visitaron los territorios socialistas, también llamados los países de otro lado del “telón de acero” en el marco de la Guerra Fría. Estos textos muestran las simpatías ideológicas de los costarricenses con la Internacional Socialista, la Revolución China o la idea Juche del régimen coreano de Kim Il-sung. Los escritores considerados son Joaquín Gutiérrez Mangel, quien visitó Polonia, la Unión Soviética y fungió como cronista de guerra en Vietnam; las memorias de viaje de Carlos Luis Fallas quien estuvo en la Unión Soviética y China; los relatos de Adolfo Herrera sobre su viaje a China y, finalmente, los escritos de Mario León Rojas dedicados a Corea del Norte. Estos viajes se realizaron entre 1949 y 1982, de modo que cubren casi todo el período de Guerra Fría. Más allá de la impronta anecdótica del viaje, estos escritos son un ejercicio de propaganda política. Mediante una estrategia hermenéutica, en este trabajo, se busca dar cuenta de los códigos discursivos. Se concluye que estos relatos se caracterizan por el tono encomiástico, la mostración de la épica revolucionaria y los logros del modelo socialista.

Abstract

The socialist utopia and the other side of the Iron Curtain, as seen by Costa Rican travelers during the Cold War

This article examines the travel accounts of four Costa Rican writers who visited socialist territories, known as the other side of the “iron curtain” countries in the context of the Cold War. These texts show the ideological sympathies of Costa Ricans with the Socialist International, the Chinese Revolution, and the Juche idea of Kim Il-sung’s Korean regime. The writers considered are Joaquín Gutiérrez Mangel, who visited Poland, the Soviet Union and Vietnam, where he served as war chronicler; the travel memories of Carlos Luis Fallas, who was in the Soviet Union and China; the travel accounts of Adolfo Herrera about his trip to China, and, finally, the writings of Mario León Rojas on North Korea. These trips were made between 1949 and 1982, covering almost the entire Cold War period. Beyond the anecdotal nature of these trips, the writings are an exercise in political propaganda. By resorting to a hermeneutical strategy, this work seeks to analyze the discursive codes. It concludes that these stories are characterized by the commendable tone, the display of the revolutionary epic, and the achievements of the socialist model.

Carlos Manuel Villalobos. La utopía socialista y el otro lado del “telón de acero” visto por viajeros costarricenses en el marco de la Guerra Fría. Revista *Comunicación*. Año 41, volumen 29, número 1, enero-junio, 2020. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974 / e-ISSN1659-3820.

PALABRAS CLAVE:

Literatura de viajes, literatura costarricense, autores costarricenses, Guerra Fría, cortina de hierro.

KEY WORDS:

Travel literature, Costa Rican literature, Costa Rican authors, Cold War, Iron Curtain.

1 El profesor Carlos Manuel Villalobos es Doctor en Letras y Artes en Centro América, graduado en la Universidad Nacional de Costa Rica. Labora como docente en la Escuela de Filología, Lingüística y Literatura de la Universidad de Costa Rica, Costa Rica. Contacto: carlos.villalobos@ucr.ac.cr.

LOS SIMPATIZANTES DE LA UTOPIA SOCIALISTA

En 1931, se funda en Costa Rica el Bloque de Obreros y Campesinos que dará origen al Partido Comunista Costarricense. Entre los miembros de esta agrupación política destacan ideólogos que al mismo tiempo se dedican a la producción literaria y son quienes liderarán la ruptura estética que Álvaro Quesada (1998) define como el paso de la unidad a la escisión en la historiografía literaria costarricense. Según Quesada, entre 1920 y 1940, las propuestas de esta generación se destacan por “una premonición del caos” como antesala del fenómeno de la heterogeneidad literaria. Esta perspectiva estética tendrá en la revista *Repertorio Americano*² un espacio que enlaza con el resto del mundo hispano. Por esta razón, Quesada, entre otros estudiosos de la literatura costarricense, llamará a esta agrupación emergente como la generación del Repertorio Americano o Vanguardia.

A partir de 1943, el Partido Comunista se denomina Vanguardia Popular y entre sus miembros activos se mantienen importantes escritores nacionales. La llamada generación del 40 (Quesada-Soto, 1998) reafirma los postulados ideológicos que derivan de la preocupación por la proletarización y marcan el nacimiento de una narrativa realista. Rojas y Ovares en el texto *100 años de la literatura costarricense* (1995) llamarán a este fenómeno “De la montaña a la costa”, pues los temas literarios trascienden el ámbito capitalino y producen un “reacomodo de fuerzas políticas y económicas que condujo al rompimiento temporal del régimen democrático” (1995, p 97).

En este contexto, vinculados con el ideario socialista, surgen nombres de escritores como Joaquín García Monge (1881-1958), Carmen Lyra (1887-1949), Omar Dengo (1888-1928), Carlos Luis Fallas (1909-1966), Adolfo Herrera García (1914-1975), Fabián Dobles (1918-1997) y Joaquín Gutiérrez Mangel (1918-2000), entre otros. Estas voces le heredarán a la historiografía literaria una propuesta enunciativa

² La revista *Repertorio Americano*, dirigida por Joaquín García Monge, circuló de 1919 hasta 1958. Jugó un papel clave en la tarea de articular el pensamiento crítico de una generación que coincidió en preocupaciones sociales y participó de la utopía ideológica socialista. Fue también la plataforma de una perspectiva global que a la postre motivaría algunos de los viajes que emprendieron los autores en este contexto.

que pone en juicio los procedimientos de la hegemonía capitalista y que promueve un reacomodo de las instancias sociales.

Como estrategia para alcanzar el estado de equidad que se proponen, estos intelectuales comulgan con las experiencias socialistas de la Unión Soviética y de los demás países vinculados con la Internacional Comunista. Son promotores ideológicos de un cambio global que tiene como misión romper con el modelo de la acumulación desigual. En el contexto de la posguerra mundial a mediados del siglo XX, se intensifica la oposición entre ambas ideologías y el mundo entra en una dinámica que se conoce como la Guerra Fría. El bloque de la Organización del Tratado del Atlántico Norte (1949) se enfrenta a los países del Pacto de Varsovia (1955). Este nuevo escenario geopolítico instala su frontera más importante en Europa. Gracias a una ocurrencia que se le atribuye a Winston Churchill, el bloque capitalista recurre a la metáfora de la “cortina de hierro”, para caracterizar la separación que existe entre ambos bloques. En este contexto, los escritores costarricenses aliados a la perspectiva ideológica del Pacto de Varsovia y los demás aliados, quedarán, geográficamente, del lado opuesto.

En esta investigación se analizan los relatos de viaje de los autores costarricenses que cruzaron este “telón de acero” en función de su simpatía ideológica con la Internacional Socialista, la Revolución China o la idea Juche del régimen coreano de Kim Il-sung. Se consideran las crónicas de Joaquín Gutiérrez Mangel, quien visitó Polonia, la Unión Soviética y fungió como cronista de guerra en Vietnam; las memorias de viaje de Carlos Luis Fallas, quien estuvo en la Unión Soviética y China; los relatos de Adolfo Herrera sobre su viaje a China y los escritos de Mario León Rojas dedicados a Corea del Norte.

JOAQUÍN GUTIÉRREZ: EL PARTIDARIO DE LA PAZ

En 1939, Joaquín Gutiérrez Mangel, campeón de ajedrez de Costa Rica, viaja a Argentina para participar en la olimpiada mundial de esta disciplina. Decide que no regresará a su patria natal y desde este

país sudamericano planea dirigirse a Francia, pero la Segunda Guerra Mundial se le atraviesa en el camino y el joven ajedrecista se ve obligado a cambiar de planes. Opta por dirigirse a Chile, pues ahí, según el escritor, “había nieves eternas (...) las chilenas eran muy guapas y, tercero, el Frente Popular acababa de elegir Presidente de la República a don Pedro Aguirre Cerda” (Gutiérrez, 1989, p.170). Oficialmente, reside en esta nación por más de treinta años, los cuales incluían sus estadías en China y la Unión Soviética. En 1973, se ve forzado a regresar a Costa Rica pues resulta *non grato* para el régimen golpista que derroca a Salvador Allende.

Durante la estadía en Chile, Gutiérrez reafirma los ideales socialistas que en Costa Rica lo habían ligado al Partido Comunista. El contexto político chileno antes del golpe, identificado con las ideas socialistas, le facilitan varios viajes a los países del otro lado de la llamada “cortina de hierro”.

La primera gira que documenta ocurre a finales de 1949 e inicios de 1950, cuando estuvo en Polonia como delegado al Congreso Mundial de la Paz. Las crónicas de este viaje fueron publicadas como libro por la Editorial Austral en 1952, bajo el título *Del Mapocho al Vístula: crónica de viaje*. De 1960 a 1962, trabaja en Beijing en la Editorial de Lenguas Extranjeras (1989, Tomo III, p, 257). Posteriormente, se traslada a Moscú donde labora como corresponsal para el periódico chileno *El Siglo*. De esta experiencia en la Unión Soviética surge el libro *La URSS tal cual* que será publicado en 1967. Otro de los viajes memorables como corresponsal ocurrirá en 1966, pues consigue que el Viet Cong le autorice un ingreso para informar sobre la guerra de Vietnam. Se le permite hacer un recorrido por el país y el propio presidente Hô Chí Minh acepta conversar con el escritor. Estas crónicas, publicadas originalmente en el periódico, son retomadas y editadas en 1988 bajo el título *Vietnam, Crónicas de Guerra*. Otros textos adicionales, referidos a la estadía en la Unión Soviética serán recopilados en 1999 y publicados como *Crónicas de otro mundo*. Este mismo año, justo antes de su muerte, se publicará también el libro de memorias titulado *Los azules días*.

El formato discursivo de estos textos se ajusta a la extensión de un artículo corto para ser publicado en un periódico. Cada texto es antecedido por un título que lo identifica. Este estilo se mantiene desde la primera publicación en 1952 referida a su participación en el Congreso Mundial de la Paz en Varsovia. Antes de la edición que hiciera la Editora Austral, estas primeras crónicas se habían publicado en el diario chileno *Democracia*. En la versión príncipe, la primera crónica se titula “Nos fuimos”. Para las *Obras completas* de 1989 el autor rescibe el texto, elimina algunos apartados e inserta otros. Algunos de los capítulos que escribe para esta última versión responden a asuntos que, en su momento, no quiso publicar como, por ejemplo, la revelación de dos confesiones que hiciera Gabriela Mistral a él y a Pablo Neruda durante una reunión con ella en Italia. Una está referida a la muerte de un sobrino de la autora, y la otra al suicidio del novelista austriaco Stefan Zweig y su esposa, luego de que esta le confesara que era agente nazi. También, hay cambios en el orden de algunos de los apartados. Por ejemplo, en la nueva versión “Nos fuimos”, aparece de tercero y antes incluye dos textos que funcionan como preámbulo anecdótico. En esta nueva edición comenta que:

comencé a relatar a grupos de amigos lo que había visto durante los 200 días en que anduve recorriendo Europa; esos grupos crecieron y durante algunas semanas casi no hice otra cosa que ir de casa en casa relatando anécdotas y peripecias. Aquellas charlas se convirtieron luego en crónicas periodísticas y así, durante un par de meses, me di el gusto de “conversar” ya no con decenas de oyentes sino con miles de lectores. (1989, Tomo III, p. 169)

La versión original se caracteriza por la inmediatez y es mucho más amplia. La nueva versión replantea la enunciación siguiendo el formato de la memoria de viaje y en algunos de los apartados resulta una especie de resumen de la anterior. Por esta razón, en la edición de 1989 se excluyen algunos puntos que se refieren a la cercanía del hecho. Originalmente, el texto ubica al lector en la víspera del viaje y reflexiona sobre la experiencia que está a punto de vivir. Un ejemplo de esto es la siguiente acotación:

“Dices que partir es morir un poco y ante esa muerte pequeña son necesarias algunas reflexiones simples. Algo como decir: -me voy, y ¿qué queda detrás de mí?, ¿qué dejo?, ¿qué he hecho?” (1952, p. 6). En la versión de 1989, elimina estas acotaciones y corrige algunas imprecisiones, como la aseveración equivocada de que el Congreso para la paz sería en Sheffield, Inglaterra. En otras palabras, las modificaciones responden a un replanteamiento de la estrategia enunciativa, propuesta ahora como memoria, pues se elimina la inmediatez y se recurre al distanciamiento temporal³.

Si bien Joaquín Gutiérrez va al Congreso en representación de Costa Rica, gracias a la designación hecha por el escritor Joaquín García Monge, se declara chileno en las inquietudes que lo acompañan. Confiesa que “voy acongojado porque dejo a Chile con heridas abiertas de cuyos gruesos labios mana sangre” (1952, p. 6). Al mismo tiempo, declara que sale de Chile y es a los chilenos a quien quiere rendirles cuentas (1952, p.7).

A modo de resumen prospectivo, escribe que durante el viaje conoció desde “el ensangrentado y medieval régimen franquista hasta el novísimo de las democracias populares. Pasé cuatro veces la cortina de hierro, dos para un lado y dos para el otro, levantándola todas las veces con un dedo” (1952, p. 7). Esta última imagen es una ironía donde revela el rechazo que siente por esta metáfora cliché. Más adelante, cuando se refiera al vuelo de ida rumbo a Varsovia, al entrar a territorio alemán, cuenta que uno de los pasajeros bromeó con la idea de que iban a chocar con la cortina de hierro. Acto seguido, señala que el chiste fue celebrado por un cura católico, un laborista británico, un poeta chileno, un profesor australiano, un abate francés y un ferroviario peronista, entre otros pasajeros. Mediante esta pluralidad de risas, el escritor desacredita la metáfora y la presenta como una construcción ideológica inventada por los detractores para expresar la posición férrea del modelo socialista. Agrega que “todos en el avión sabíamos que la cortina que Churchill inventó y bautizó es sólo un mero pretexto para armarse, para agredir a Corea,

para ametrallar a los obreros tunecinos, para explotar a los mineros bolivianos, para comprar barato y venderlos caro” (1952, p. 25).

Gutiérrez, por la identificación ideológica, ve en el otro lado de la “cortina” un espacio de diferencia, donde se cumplen los valores humanos de la igualdad, la paz y la justicia. De ahí que, para él, como lo será en su momento también para Carlos Luis Fallas, el viaje a este otro mundo significa el cumplimiento de una añoranza. Si se guardan las diferencias, se podría comparar con el viaje del motivo religioso, donde los peregrinos son impulsados por la idea de conocer un sitio que tiene un valor sagrado. En este caso, la sacralización la representa el sistema idealizado. Si los peregrinos que cuentan sus experiencias de viaje asumen una misión evangélica; los viajeros que cumplen su deseo de conocer el sistema comunista proclaman las virtudes de la utopía.

Estos viajes, por su parte, contribuyen a demostrar la coherencia de los escritores, pues hay un sentimiento de lealtad de partido si las giras se hacen a estos contextos. Un viaje a los países capitalistas podría, en este contexto, resultar sospechoso. Esta bipolaridad, además, garantiza la identificación de los aliados más allá de las fronteras nacionales, pues los camaradas se lanzan guiños de simpatía a sabiendas de que comparten el mismo imaginario político de la Internacional Socialista.

En relación con las vicisitudes del viaje, Gutiérrez cuenta que navega en tercera clase en un barco argentino llamado Salta. Las condiciones no son las más aptas, pero el joven escritor aprovecha para interactuar con sus compañeros y relatar las anécdotas que le ocurren de camino y aquellas que le van contando. Desde la embarcación, describe los escenarios geográficos de Argentina y Brasil mediante un paneo visual, pero no puede tocar tierra pues los de su clase no tienen permiso para descender. Una vez en España, permanece cinco días en Madrid y luego se dirige a París en tren. La España franquista le parece deplorable. Ofrece datos sobre el deterioro social y se lamenta de la situación de la siguiente manera:

3 Para efectos de esta investigación se seguirá citando la versión original de 1952, pues es mucho más amplia y coincide con la publicación que circuló previamente en el diario Democracia.

“Pobre España cómo nos pesa en el corazón⁴. Hace doce años diste la sangre de dos millones de muchachos muertos en los campos de batalla y en las prisiones” (1952, p. 14).

La llegada a París le genera una emoción especial no solo por el prestigio cultural de la ciudad y ser el lugar del Cholo Vallejo, sino porque de esa ciudad es la familia Mangel, su apellido materno. “Es el París de la infancia de mi madre; tengo su foto, ella adolescente en el Bosque de Boulogne acompañada de mis tías. Allí tenía mi madre 15 años de edad, no se imaginaba que iba a casarse y tener sus hijos en la América tropical” (1952, p. 16). Sin embargo, Francia no tiene el significado ideológico que tendrá Varsovia, su destino principal, pues como bien apunta en sus crónicas este sitio será la primera ciudad del mundo socialista que le tocará conocer.

Antes, sin embargo, el avión aterriza en Praga y el escritor experimenta un adelanto de lo que podríamos definir como la semiosis de la utopía socialista, pues en suelo checoslovaco los jóvenes salen a recibir a los recién llegados con flores, cantos y gritos de vivas a la paz. Como símbolo fundamental del ideario comunista al fondo se observa la emblemática bandera roja. En la versión de 1952, el apartado VIII se titula “Un aeropuerto en Praga”, pero en la edición de las *Obras completas* se cambia a “Las banderas rojas”. Se advierte aquí el énfasis en el motivo ideológico. En ambas versiones el autor vincula este color con sus memorias infantiles a propósito del ideario sandinista de Nicaragua con el que se identifica desde entonces. Curiosamente, en la versión de 1989, Gutiérrez excluye el pasaje donde recuerda que su amigo, el poeta Pablo Neruda, al asomarse por la portezuela del avión, es ovacionado por los checoslovacos.

Al llegar a Varsovia el escritor se ve sorprendido por las señales de destrucción que aún permanecen en la ciudad luego de la guerra. Describe el panorama de la siguiente manera:

Varsovia fue la primera ciudad destruida por la guerra que conocí. Son seis cuerdas, ocho cuerdas, doce cuerdas al correr del autobús y sólo

miro esqueletos de casas calcinadas, como inmensas dentaduras podridas: hierros retorcidos, montones inconcebibles de ladrillos, huesos humanos, boquetes gigantes de los obuses, a través de los cuales se ve un pedazo plomizo del cielo otoñal. De pronto un cuadro familiar que resulta grotesco y de vértigo: en un cuarto piso una familia reunida cenando, en una pieza sin pared a la calle, abierta al vacío; allí comen, conversan, se adivina que ríen (1952, p. 20).

La retórica literaria de esta descripción sirve de preámbulo para plantear una apelación a la conciencia de sus destinatarios chilenos. Ofrece el dato de que de cada seis personas en esta ciudad murieron tres, luego propone el ejercicio de imaginar a cuáles miembros de sus familias escogerían si se diera un caso similar. Intenta, de este modo, apelar a la conciencia de los chilenos a partir de los vínculos filiales.

Entre las funciones discursivas medulares de esta crónica se destacan, en primer lugar, la referencial, a propósito de la enunciación descriptiva y la narración de los acontecimientos vinculados propiamente con el Congreso; en segundo lugar, aparece una función emotiva vinculada con los enunciados autorreferenciales, a propósito de lo anecdótico y las impresiones personales. Finalmente, hay una función apelativa que se refiere a la defensa de la utopía socialista frente a los cuestionamientos que le hace al modelo capitalista que lidera Estados Unidos.

Menos relevante será la función poética a la que también recurre eventualmente, sobre todo en el contexto de los enunciados laudatorios que le hará al modelo comunista. Un ejemplo de esa función retórica es el siguiente enunciado donde se idealiza el sistema que gobierna a Polonia: “Y allí, a horcajadas sobre el Vístula que la baña y la fecunda, comenzó a brotar de nuevo la más radiante primavera humana” (1952, p. 22).

Como ya hemos dicho, el enunciado encomiástico funciona como estrategia retórica para promocionar las virtudes del modelo socialista. En coincidencia con el espíritu de la ideología marxista-leninista cree, como muchos en este contexto, que el mundo se

4 Evidentemente, esta acotación es un intertexto del título del poema *España en el corazón* (1937) de Pablo Neruda.

enrumbará hacia un cambio socialista. Los primeros países en montarse en este carril soviético son Polonia, China, Checoslovaquia, Hungría, Bulgaria, Rumanía y Albania. Gutiérrez cree que nadie los fuerza a recorrer este camino, excepto su propia voluntad popular. Se pregunta hacia dónde se dirigen y se responde de este modo: “Hacia una sociedad en la cual no existirá más la explotación del hombre por el hombre, un mundo en el cual la naturaleza será la esclava dócil de la humanidad” (1952, p. 69). A esta enunciación utópica le añade la presentación de datos estadísticos que intentan demostrar que los resultados son positivos.

Aunque las crónicas hacen referencia a lo sucedido durante el Congreso, este tema resulta secundario. En todo caso, las alusiones a la actividad se esbozan desde una mirada contemplativa, pues el escritor se siente cohibido ante la presencia de connotadas figuras tales como Jorge Amado (escritor brasileño), Kuo Mo Jo (vicepresidente de China) o la escritora alemana Ana Seghers, entre otros. No obstante, Gutiérrez es designado por los congresistas para ocupar uno de los asientos del presidium. Al respecto, el escritor confiesa que se sintió sorprendido, pues no se sentía digno de tal honor. Le atribuye “el mérito a la pequeña Costa Rica, mi patria, y a mi gran pueblo chiquito, que lucha valeroso por forjar un destino mejor” (1952, p. 27).

La mayoría de las referencias y anécdotas de las crónicas se centrarán en las personas y los escenarios, especialmente los de Polonia, pues este será el país donde estará la mayor parte del tiempo. Aquí, por ejemplo, es sorprendido por un niño polaco quien le obsequia una moneda de recuerdo y se niega a recibir algo a cambio. Gutiérrez lo toma en brazos y al darle un beso de agradecimiento recuerda a sus hijas en la distancia y los niños de América. Confiesa que esta escena hizo que se le llenaran los ojos de lágrimas. Este niño funciona como ejemplo de los valores nuevos y representa, al mismo tiempo, la contraparte del modelo capitalista. De hecho, el apartado que se titula: “Los niños de Varsovia”, cierra con una crítica a la desinformación de la prensa estadounidense, pues en una noticia se dice que los niños polacos, muertos de hambre, piden limosna a los extranjeros.

El autor se lamenta de que probablemente esa mentira resulte más creíble que su testimonio.

Como lo hará luego en sus distintas crónicas, Joaquín Gutiérrez transcribe conversaciones con los actores populares. En este caso, habla con campesinos y otros trabajadores. Uno de los apartados transcribe una conversación con una mujer que pone ladrillos en una construcción y descubre que es una persona culta a la que le gusta la literatura. Lo mismo hace con los guías que le traducen durante sus recorridos. Uno de los casos es el de un joven de unos 35 años, quien le muestra a él y a sus acompañantes el campo de concentración Auschwitz. Durante este recorrido el costarricense forma parte de un grupo en el que están la profesora y activista chilena Olga Poblete junto con los poetas españoles Rafael Alberti y José Bergamín. Indica que “Después de dos horas de recorrer ese páramo de muerte, deseosos de escapar de esa pesadilla ya intolerable y escuchar algo que nos dijera del triunfo de la vida, se convirtió en una necesidad imperiosa preguntarle su historia” (1952, p. 50). El guía habla de su experiencia como prisionero y les muestra su número tatuado en el brazo.

Entre otros de los muchos lugares que visita en Polonia están la casa donde vivió Chopin; la residencia de María Walewska, quien fue amante de Napoleón y el Castillo de Wawel. Recorre también sitios rurales y, aparte de Varsovia, permanece varios días en Cracovia. Asistirá también a funciones teatrales, cinematográficas y circenses. Polonia es vista como un lugar promisorio. No escatima elogios para referirse a la reconstrucción y desarrollo humano del país. Incluso, al compararla con la vecina Alemania Occidental considera que existe gran diferencia, pues en el país de al lado, se han dedicado a construir fábricas, pero las ciudades siguen en ruinas. En su opinión:

Han pasado los mismos años que en Varsovia, pero los años no se pueden medir solamente por los relojes y los calendarios; hay que medirlos también por el corazón de los hombres; y en Polonia se han creado las condiciones necesarias para que el corazón de los hombres haga milagros (1952, p. 23).

Otro de los temas a los que hace referencia es la conocida religiosidad de los polacos y su identificación con el mito mariano. En 1947, la Virgen de la Catedral de Lublin fue noticia nacional pues se decía que lloraba sangre. Este hecho provocó que miles de campesinos abandonaran sus trabajos agrestes para venir a presenciar el milagro. Al año siguiente, el mismo fenómeno ocurrió en una ciudad del norte y de nuevo miles de peregrinos corrieron al lugar. El gobierno notó que los milagros ocurrían en la época de recolección de cosechas y, “para que a nadie se le fuera ocurrir que aquello podía formar parte de un plan deliberado de sabotaje a la producción, prohibió los milagritos” (1952, p. 41). Es evidente que el tono irónico con el que se cuenta esta anécdota denota un cuestionamiento tácito de la creencia católica.

Como ya hemos apuntado, la convocatoria al Congreso Mundial de la Paz hizo que asistieran importantes escritores con los que Gutiérrez hace o tiene, de previo, amistad. A Pablo Neruda lo acompañará en varias ocasiones⁵. En Polonia, lo hará a los montes Tatra, en la estribación de los Cárpatos, para hablar con el escritor polaco Jerzy Borejsza, quien tiene la tarea de traducir el *Canto General*. En Checoslovaquia, lo acompañará a una firma de libros que se torna interminable y que agota la edición checa del libro *Que despierte el leñador*. En Italia, se volverá a encontrar con el poeta chileno y esta vez lo acompañará a Murano, una isla donde abundan los sopladores de vidrio. También irá con él a Rapallo a un encuentro con Gabriela Mistral. Sobre esta reunión a solas con los que serían los dos premios Nobel de Chile, el costarricense escribe:

Al verlos a los dos juntos yo no podía dejar de pensar en el destino de Chile a quien le cupo la gloria de dar dos de sus hijos, del norte chico y del sur lluvioso, ambos morenos con la ju-

gosa sangre indígena, para que se convirtieran en dos de los más grandes poetas de nuestra lengua (1952, p. 91).

Una vez que abandona Polonia, Gutiérrez se dedica a recorrer Europa. El siguiente país será Checoslovaquia. Aquí, sin embargo, a pesar de que está diez días, no puede disfrutar plenamente, pues permanece tres días enfermo. De Praga vuela a París, en donde se queda tres meses. Ahí experimenta el placer de recorrer a pie la ciudad y de asistir a diversas actividades culturales donde se encuentra con destacadas figuras de la cultura. Aprovecha, también, para mejorar sus conocimientos sobre la lengua francesa. Su siguiente destino es Italia. En Turín se encuentra con un hermano suyo. Luego va a Venecia, Milán, Génova y Roma.

Durante la estadía en Venecia, Gutiérrez acompaña a Neruda a un encuentro con dirigentes sindicales del gremio de los obreros. Los italianos le piden unas palabras y lo llaman el *partigiano della pace*. En este escenario, el escritor se refiere a Costa Rica y describe de la siguiente manera los acontecimientos bélicos de la guerra civil de 1948:

Yo les conté de mi país. De cómo mi pueblo había consolidado la democracia, adquirido la libertad y ganado algunas leyes sociales, hasta que llegó un momento en que los terratenientes aliados con las empresas imperialistas se lanzaron a la guerra civil. El pueblo de Costa Rica no pudo conseguir armas y en cambio las fuerzas de la reacción contaron con todas las que quisieron. Y así, heroicamente, librando una lucha desconocida y mal interpretada por todos, inclusive por los pueblos hermanos de América Latina, sin ninguna esperanza de poder ganar, fueron segadas 3.000 vidas de obreros y campesinos hasta la derrota total (1954, p. 88).

Es obvio que la visión de la guerra que le narra Gutiérrez a los italianos parte del punto de vista de los comunistas que, en ese contexto, se aliaron al oficialismo. Sin embargo, a pesar de que llama a Figueres falangista, los cuestionamientos al gobierno de Costa Rica no son tan fuertes como los que emite en este

5 En la versión para las Obras Completas, Gutiérrez dirá la mayor enseñanza de este primer viaje por Europa la logró en compañía de Pablo Neruda. Al respecto comenta que “no es lo mismo Neruda rodeado de enjambres multicolores que lo visitan y asedian en Chile, que Neruda solo, con su maravillosa Hormiguita, y dos o tres amigos más, recorriendo con él las calles Venecia o Cracovia, rebuscando viejos libros a las orillas del Sena, tratando de comprar “un caballito” en Verona, o simplemente gozando de la oportunidad de preguntarle lo que se me viniera a la cabeza” (1989, p. 250).

mismo texto a propósito de la dictadura somocista en Nicaragua.

En estas crónicas, tal y como lo anunció al inicio, el escritor escribe para un enunciario chileno. Sin embargo, en sus preocupaciones alude con frecuencia a la situación de su país natal y del entorno centroamericano. Después de todo, va en representación de Costa Rica con el visto bueno de sus compatriotas socialistas.

Gutiérrez regresa a París y ahí se encuentra con su Esposa. Con ella recorrerá de nuevo Polonia, Checoslovaquia e Italia. Irán también a Austria y Portugal. Al regreso, de nuevo a las orillas del río Mapocho en Chile, el escritor confiesa que el viaje le ha deparado mayor esperanza y fe en el destino de la humanidad. Considera que ahora tiene “total seguridad de que a nuestras hijas les dejaremos un mundo mejor” (1952, p. 93). Se refiere, desde luego, a sus propias hijas; pero se infiere que habla también en nombre de una herencia colectiva que aspira a la utopía de la justicia social.

BAJO LAS BOMBAS DE VIETNAM

El ideario que defiende Gutiérrez en este primer viaje a Europa, lo reafirma con más contundencia en las crónicas que darán cuenta de un viaje a Vietnam en 1966, en pleno conflicto bélico. Una selección de estos textos dará origen a un libro titulado *Vietnam Crónicas de Guerra* que publicará en Costa Rica en 1988. En la introducción, que titula “Unas pocas palabras” acota lo siguiente:

Hoy, 22 años después, esas crónicas volanderas tomarán forma de libro. Lo hago porque creo que conservan su actualidad. Hoy de nuevo muchos pueblos, aquí mismo en Centroamérica, así como en muchas otras partes del mundo, están entregando ríos de sangre, como Vietnam lo hizo, en su determinación de obtener su plena libertad y soberanía. (1989, p. 259)

La crónica de guerra no tiene una tradición reconocida en Costa Rica. Los primeros textos, que se registran, en el siglo XIX, corresponden a los informes

oficiales que se enviaban desde Nicaragua en el marco de los acontecimientos bélicos de 1856. Otro texto que alude a un conflicto armado ocurrirá en el contexto de la Guerra civil española. Aquí, específicamente nos referimos al libro *España Heroica* que publicó Vicente Sáenz en 1938 a modo de recopilación de varios artículos previamente divulgados en la prensa. Sin embargo, este texto de Gutiérrez es el único en su género que se enuncia como un reportaje de guerra, con las consecuencias riesgosas que esto implica.

En 1965, Estados Unidos arremete contra Vietnam. Las consecuencias civiles de los ataques militares generan un repudio internacional en aquellos sectores que se oponen a las políticas norteamericanas. La prensa ofrece informaciones que muestran algunos de los daños. Desde luego, Joaquín Gutiérrez, quien en ese momento reside en Moscú, forma parte de los que condenan los ataques y decide solicitar una visa para ingresar como corresponsal de guerra. Hasta ese momento, según narra el propio escritor, con autorización vietnamita, solo habían ingresado Wilfred Burchett, corresponsal australiano y a Madelaine Riffaud, periodista francesa del diario “L’Humanité” (1989, p. 258). La embajada de Vietnam en Moscú estudia la solicitud y cinco meses después le informan que ha sido autorizado su ingreso. De inmediato vuela de Moscú a Ulan Bator, la capital de Mongolia, y luego vía Beijing conecta con Hanói. Antes de salir de territorio chino, el avión hace una parada estratégica en Nanning, una ciudad ubicada cerca de la frontera vietnamita, pues unos aviones de caza estadounidenses sobrevuelan la zona. En el aeropuerto chino, Gutiérrez descubre que el mínimo calor activa los sensores de los cohetes de la defensa y debe apagar el cigarro como medida de seguridad. Una vez que ha pasado el peligro, el avión continúa hacia Hanói. Al cruzar la frontera del país en guerra, Gutiérrez describe la sensación de la siguiente manera:

Me latían las sienes, tenía la garganta llena de palabras y nadie con quien compartirlas. Y sobrepuestas al paisaje, según viendo las “narices rojas” atisbándome golosas. Todo eso junto hizo que de pronto me sintiera solo, muy solo, colgando de las nubes, metido en una gran

“aventura” y sin saber cómo iría ésta a terminar. (1989, p. 263)

En el aeropuerto de Hanói le preguntan si la cámara que trae tiene rollos para fotografías a color. No estaban permitidas las tomas a color pues distinguen la diferencia de tono entre el verde natural y el camuflaje. El reportero informa que solo trae para blanco y negro y recibe el visto bueno de las autoridades de migración.

Durante la estadía escribe por lo menos una crónica al día que es transmitida a la Agencia de Prensa Vietnamita y retransmitida, primero a TASS (La Agencia de Telégrafos de la Unión Soviética) y luego a Prensa Latina. Gracias a la ventaja del horario, la mayoría de los reportajes se publicaban en Chile al día siguiente de haber sido escritos (1989, p. 259).

Uno de los primeros datos a los que se referirá es el número de aviones que ha derribado la resistencia. El día de llegada, Au, el guía que lo acompañará, le cuenta que acaban de ser derribados dos aviones invasores. Al día siguiente, Au llega a buscarlo al hotel y trae la noticia de que acaba de ser derribado el avión número mil. Como resultado de la emoción, escribe:

Comenzamos a dar vivas, a toda voz, yo en español y él en vietnamita. Jamás me habría soñado que mi viaje comenzaría con una noticia así. Y cuando Au, ya más sereno, me pide excusas por haberme despertado en esa forma, le digo que ojalá tenga un notición de éstos cada día, aunque yo termine muerto de sueño. (1989, p. 267)

Durante los primeros días, Gutiérrez permanece en la capital a la espera de la autorización para hacer un recorrido por el país. Junto con su guía visita distintos puntos de la ciudad, tales como: el zoológico y los parques públicos. El Primero de mayo va a una función teatral a la que asiste el propio Hô Chi Minh. Esta fue la primera vez que vio al líder y le produjo una emoción especial que repetiría días después, cuando consiguió que el “tío Hô” le concediera una entrevista.

El 2 de mayo, por la tarde, con un chofer, el guía y dos funcionarios del gobierno, salen de Hanói rumbo a Saigón. Por seguridad, deben viajar de noche. Algunos de los puentes han sido destruidos, pero existen sistemas de reparación provisional que desmontan durante el día. Asimismo, para evitar aglomeraciones frente a los puentes, en algunos ríos, hay bifurcaciones con varias opciones para pasar. Además, existe un sistema de avisos que funciona como un semáforo. Gutiérrez lo explica de la siguiente manera:

Cada cierto trecho un soldado, medido en una trinchera —más exactamente en un simple hueco cavado en la tierra— escucha por radio las informaciones del radar, anunciando cuando venía una escuadrilla enemiga. Entonces el soldado asomaba una lámpara, hecha con un cabo de bambú, con tres “ventanitas” cubiertas con celofán de colores diferentes. El amarillo indica que no había peligro y continuábamos la marcha a unos 30 ó [sic] 40 Km por hora y con los focos encendidos (los focos, eso sí, cubiertos con viseras de bambú —todo parecía hecho de bambú— para que su luz no se “elevara”). El color azul indicaba peligro; el chofer apagaba todos los focos —aquí era cuando adquirirían enorme importancia los ojos de gato— y continuábamos la marcha, por entre la muchedumbre, a unos 20 km por hora. El rojo indicaba que los aviones estaban ya encima. Entonces todo se detenía, el “jeep” frenaba en seco, saltábamos a tierra y había que meterse en unos zanjones o trincheras abiertos a todo lo largo de la carretera (1989, p. 279).

Durante uno de los recorridos, el reportero costarricense es testigo de un ataque aéreo que lo obliga a salirse del carro y tirarse al suelo. Por encima pasa una escuadrilla de bombarderos estadounidenses que deja caer varias bombas. El periodista describe el sonido de los retumbos y la iluminación que provocan los estallidos. Acota que siente el corazón “zapateándose como loco, pero me esfuerzo por mantener todos los sentidos alerta” (1989, p. 285).

Para Gutiérrez, el heroísmo de los vietnamitas, la experticia histórica y los resultados de la resistencia

permiten prever que Estados Unidos será derrotado. Vaticina que la moral de los invasores jugará en contra de ellos y que al final, no importa el tiempo, los asiáticos vencerán. Un ejemplo de la audacia luchadora es la defensa del puente Ham Rong que hasta ese momento había sorteado unas 2000 bombas enemigas. Esta construcción de 500 metros de largo es estratégica, pues permite el tránsito terrestre del norte hacia el sur y viceversa. La anulación de este paso era estratégica, pero los bombarderos no lo lograron debido a las condiciones geográficas y a la artillería terrestre que les impedía acercarse.

Otra de las argucias militares es la red de túneles que existen desde la invasión francesa. Este mecanismo de evasión subterránea tiene dos niveles por si el enemigo consigue entrar o utiliza armas lanzallamas. Frente a esta audacia, Gutiérrez expresa: “—Ah, hijos de ángeles con diablillos! [sic] Que combatían así, con sus instrumentos de labranza o con armas que le capturaban al enemigo” (1989, 321).

En las crónicas el visitante da cuenta de las conversaciones con las personas que participan en la resistencia. No solo transcribe las preguntas y las respuestas, sino que también expresa las emociones que lo embargan en el contexto de la entrevista y la entereza que advierte en la gente del pueblo. En ocasiones expresa la emotividad mediante un apretón de manos o un abrazo. Uno de los entrevistados que lo conmueve es el desarmador de bombas, que no tuvo preparación previa y lleva ya siete desarmadas con éxito. Gutiérrez describe del siguiente modo su reacción: “Me pongo de pie, le doy un abrazo —tiene los huesitos frágiles— y lo felicito por su heroísmo” (1989, p. 302).

Otras veces bromea con los entrevistados. A una de las jóvenes fusileras que logró derribar un avión le pregunta, de repente, por su novio. “Y ante esa pregunta la muchachita, que no parpadeó frente al avión enemigo, se disuelve como un terrón de azúcar en el agua y todos los rubores de la adolescente campesina se le suben al rostro” (1989, p. 304).

Además de elogiar el desempeño bélico, Gutiérrez aplaude los logros socioeconómicos del modelo socialista. Para comprobar el éxito del modelo político

recurre a los datos estadísticos oficiales. Señala que la producción de arroz es ahora mucho mayor que en años anteriores, pues las técnicas de cultivo han mejorado la cantidad de quintales por hectárea. Las mejoras también aplican para el sector industrial. Originalmente los franceses habían recurrido a la industria textil para explotar a los pobladores, pero ahora en manos del pueblo hay más producción. Agrega que, además, cuentan con leyes sociales y que el nivel de la enseñanza ahora es superior.

Al regreso a Hanói, después del largo recorrido, consigue la añorada entrevista con los más altos funcionarios del gobierno vietnamita. Lo recibe el Primer Ministro Pham Van Dong y, mientras transcurre la conversación, aparece el propio Hô Chi Minh. El escritor relata que el presidente: “...me tomó ambas manos, me condujo al sofá y se sentó a mi lado —pero si somos camaradas— me dice” (1989, p. 229). El visitante confiesa la emoción que experimenta al encontrarse al frente del líder vietnamita. Le cuenta que él lo leía desde 1936, en una revista de la Internacional que llegaba clandestinamente a Costa Rica. Durante la conversación hablan de literatura y luego sobre los temas políticos y el conflicto armado.

Es evidente que Gutiérrez no hace este viaje por razones meramente periodísticas. Se advierte una clara identificación con la causa ideológica. Mezcla lo anecdótico y el dato periodístico con diversas acotaciones encomiásticas. Cree en el principio de la dialéctica histórica que camina hacia el modelo socialista. Concluye que:

En Vietnam en guerra se aprende, mejor que en ninguna otra parte, que la historia no late al mismo ritmo que el corazón humano; que la lucha contra el imperialismo va a durar decenios — los vietnamitas, desde que los colonizaron los franceses, duraron más de un siglo luchando por liberarse—; que durante esos próximos decenios los pueblos van a obtener muchas victorias (1989, p. 244).

A diferencia de Vicente Saénz, quien por circunstancia del azar estuvo en España en el contexto de la Guerra civil y se convirtió en corresponsal de guerra, Gutiérrez realiza este viaje a propósito de la defensa

de un ideario. Sabe bien que su vida corre peligro, pero va empujado por el idealismo de la fe socialista que predica. Al final, sale ileso y, como un héroe romántico, da cuenta de las vicisitudes de la experiencia.

REPORTERO EN LA URSS

El tercer texto de Joaquín Gutiérrez que relata la experiencia de una estadía en un país socialista se titula *La URSS tal cual*. Fue incluido en las obras completas de 1989. Se trata de la recopilación de algunos textos periodísticos que el autor publicó durante sus cuatro años de estadía en la entonces Unión Soviética. Había llegado a Moscú en 1962 y para el año 1965 había visitado doce de las quince repúblicas soviéticas y había “recorrido de Vilnius a Samarcanda, de Leningrado a Bakú, conocido etnias y culturas antiquísimas y visitado rincones y ciudades que muy pocos extranjeros conocen, como Ufá, Astrakhán, Gori, el lago Issik Kul, Cheboksari, Bujara y muchos más” (1989, p. 257).

Más que una crónica de viaje, *La URSS tal cual* es un documento histórico que da cuenta de la situación política y social de los soviéticos. Sin embargo, contiene algunos artículos que se refieren a las vivencias cotidianas del autor y su familia en Moscú. Cuenta que llegó a esta ciudad en julio de 1962 y que los primeros meses “los vivimos sembrados de no pocas dificultades de orden práctico. Fueron en realidad un aluvión de experiencias nuevas, algunas aleccionadoras y útiles, otras ingratas” (1989, p. 425). Gutiérrez se va a vivir con su familia. Primero llega con Elena, la hija menor y, a finales de ese año, se le unen la esposa y Alejandra, la mayor. Se refiere a la cotidianidad de la siguiente manera:

Una de las tareas más ingratas era llevar la ropa a la lavandería. Con mis hijas la odiábamos y nos turnábamos (aunque, para ser sinceros, debemos confesar que las sábanas las cambiábamos una vez al mes). Había que partir con el bulto de ropa al hombro, caminar, por calles resbaladizas como jaboncillo con el hielo, tres cuardas largas, hacer una enorme cola en un local subterráneo muy helado y, por peor de

todo, llenar una planilla con el número de camisas, camisetas, fundas, etc., para lo cual había que reconocer esas palabras, pues estaban, naturalmente, impresas en ruso en el formulario (1989, p. 426).

En la presentación que hace del pueblo soviético, busca anécdotas que den cuenta del modo de ser de la gente. Le interesan sobre todo aquellas que tienen un contenido humorístico. Por ejemplo, cuenta que, a pesar de los severos que son en los hospitales, los soviéticos se las arreglan para llevarle vodka a los enfermos y estos aprovechan para brindar con los visitantes. En una ocasión en que visitaba a un amigo uruguayo, los enfermos del cuarto, aprovechando que era primero de enero, improvisaron una fiesta. Gutiérrez describe la escena del siguiente modo: “Sacaban botellas que habían escondido hasta detrás de las vacinillas. De repente una enfermera entró y los descubrió. Comprensiva, cerró rápidamente la puerta para que el escándalo no se escuchara afuera” (1989, p. 425).

En la tesis titulada *Ficción y realidad en el discurso periodístico de las crónicas de viajes y de guerra de Joaquín Gutiérrez Mangel* (2017), la periodista Patricia Blanco acota que en este libro el autor expone una radiografía de las transformaciones de la sociedad soviética, principalmente en torno a temas tales como: la descentralización de la economía, el mejoramiento de la dirección colectiva del Estado, el desarrollo creador del marxismo, el derecho al trabajo garantizado, las grandes inversiones en la agricultura y sus resultados, el cambio en la mentalidad de la población y la reaparición de la ‘opinión pública’.

En este sentido, como ya se acotó, este libro no es propiamente un documento autorreferencial, pero la presencia del escritor como residente en Moscú tiene un efecto de autoridad testimonial. Por lo tanto, las informaciones que se brindan, por una parte, están garantizadas gracias a la investidura del periodista que informa in situ. Pero, por otra parte, por las mismas razones ideológicas que hemos venido señalando, hay una intención propagandística, más allá de las dificultades cotidianas de adaptación que experimenta el escritor.

EL TRATAMIENTO DEL CAMARADA CALUFA

En 1954, Carlos Luis Fallas (Calufa) viaja por primera vez a la Unión Soviética por razones de salud. Va a realizarse exámenes y a recibir un posible tratamiento para enfrentar su endeble salud, afectada por su antigua ocupación como peón agrícola en las bananeras. Su condición de camarada y líder comunista en Costa Rica le garantizan un tratamiento especial. De acuerdo con el historiador Iván Molina, en una serie de cartas que Calufa le dirigió a su tío Juan se muestran dos aspectos del escritor: “el de un paciente costarricense con el sistema de salud de una de las principales potencias mundiales de esa época; y el de un militante comunista de un pequeño país centroamericano con los logros, de todo tipo, alcanzados por la sociedad líder en la construcción del socialismo (Fallas citado en Molina, 2013, p. 21). Estas cartas a su tío forman parte de un relato inconcluso que el autor había denominado como *Desde el Nuevo Mundo*. Están incluidas en la compilación de textos autorreferenciales titulado *De mi vida* (2013) que realizó Iván Molina⁶.

El único texto editado en vida que da cuenta de un viaje es *Un mes en la China roja*. Fue publicado por entregas en el periódico *Adelante* en 1957 y se reimprimió, veinte años después, en la Editorial de la Universidad de Costa Rica. Es un relato menos personal que *Desde el Nuevo Mundo*, pues resulta una especie de informe de la participación de Fallas, en 1956, en el VIII Congreso del Partido Comunista de China, en representación del Partido Comunista de Costa Rica. De acuerdo con Molina, “ambos escritos

comparten el optimismo derivado de la experiencia de asistir a la construcción de la utopía socialista” (2013, p. 21).

El texto *Desde el Nuevo Mundo*, fue fechado el 15 de julio de 1955, lo que significa que Calufa trabajó en el documento hasta un año después del viaje y luego desistió. De acuerdo con el documento, la llegada a Moscú ocurrió el 13 de marzo de 1954. Pasa primero a Ámsterdam y de ahí se dirige en avión a Praga.

Al igual que lo hará Joaquín Gutiérrez, cuando el avión pasa la frontera y entra a territorio Checoslovaco, Carlos Luis Fallas aprovecha el contexto del vuelo para evidenciar que la metáfora de “la cortina de hierro” es una construcción sin fundamento. Lo consigue mediante la siguiente conversación con un periodista italiano:

—¿Todos italianos?

—Sí. Muchos italianos —afirmó.

—¿Delegados?

—¡Oh, no, no! —aclaró él, ahogándose de la risa—. ¡Comerciantes!... ¡Burgueses...!

Entonces yo, en tono de fingido asombro, inquirí:

—¿Y la cortina de hierro?

—¡Bah...! ¡Tonterías! —exclamó con desprecio el periodista. Y los dos nos echamos a reír (2013, p. 69).

De la estadía en Praga destaca la amistad que hace con el ascensorista del hotel, quien no tiene idea de donde queda Costa Rica. Tiene dificultad para comunicarse con el trabajador, pero consigue hablar de fútbol, pues el checo sabe del tema.

El siguiente punto del viaje es Kiev. Cuando aterrizan lo llevan al restaurante del aeropuerto donde le ofrecen una sopa y luego lo regresan al vuelo que se dirige hacia Moscú. En la capital soviética lo está esperando Costia, un camarada que habla castellano,

6 Como una nota curiosa en relación con este viaje, según el historiador Iván Molina, el 27 de setiembre de 1954, el periódico *La Hora* informó que, en un barco procedente de Checoslovaquia, las autoridades aduanales de Limón encontraron “un paquete de propaganda sovietizante consignado al dirigente de la misma ideología, Carlos Luis Fallas”. Entre las publicaciones decomisadas, figuraban El Comité Regional Clandestino actúa, de A. Fiodorov; Somos hombres soviéticos, de Boris Polevoi; La Historia del Partido Comunista de la Unión Soviética, redactada por una comisión de dicha organización política; un tomo de las obras completas de José Stalin y la Revista Mensual de Literatura Soviética. Los materiales fueron enviados al Ministerio de Hacienda, “el cual —a su vez— dispuso poner el asunto en conocimiento de la Procuraduría General de la República para los efectos consiguientes”. Dos días después, Fallas explicó públicamente que las publicaciones decomisadas no tenían como objetivo ninguna propaganda política, pues eran de su propiedad. Las había empaquetado en una pequeña caja de cartón, la que llevó personalmente a la oficina correspondiente, en Praga, donde pagó su transporte marítimo hasta Costa Rica.

quien se encargará de llevarlo al hotel y acompañarlo durante su estadía.

Fallas llega en el contexto de las elecciones del Soviet Supremo de la URSS. Cuenta que en una de las primeras salidas a la ciudad se dedicó a seguir a un grupo de electores a uno de los centros de votación. La junta electoral era presidida por un ferroviario condecorado varias veces, “el cual nos informó que ya a esas horas había pasado lo más intenso del trajín electoral” (2013, p. 76). Junto con los acompañantes rusos, visita otros distritos de la ciudad y comprueba que las juntas electorales estaban instaladas en los más importantes edificios. Agrega que:

Las elecciones soviéticas constituyen una verdadera fiesta nacional: el pueblo participa en ellas con entusiasmo, consciente de que ese día confirma con sus votos la elección de los mejores ciudadanos, cuyas candidaturas han surgido por aclamación en democráticas asambleas de fábricas, minas, barrios y koljoses, de todos los variados centros de producción en donde el nuevo hombre soviético vive hoy dedicado con alegría al trabajo pacífico y creador (2013, p. 76).

Previo al tratamiento médico, Calufa se dedica a recorrer Moscú y entre otros sitios asiste al teatro de la ópera, aunque confiesa que no es fanático de este género artístico. Justifica que esta poca afición se debe a su condición de obrero, al que le faltó cultura artística. A diferencia, los soviéticos valoran mucho más el arte. Prueba de ello, opina, son las jóvenes rusas que cuando asisten al teatro “vienen a disfrutar del Arte, no a exhibirse ni a coquetear” (2013, p. 77). Le parece también que los pacientes del hospital Sokolniki, que comparten con él, tienen un alto nivel, pues son aficionados a la lectura. Sobre ellos, apunta:

Todo el tiempo están con la revista o el libro en la mano, leyendo y, casi siempre tomando notas. Me he interesado en averiguar qué leen, observando con disimulo las ilustraciones. Y resulta que la mayoría, así los jóvenes como los viejos, más que leer estudian en revistas científicas y en textos de Matemáticas,

de Geometría, de Física Aplicada, etcétera. Estas observaciones me han hecho pensar en mi superficial y desordenada manera de leer, que me propongo cambiar radicalmente para sacar así mayor provecho del tiempo que dedico a la lectura (2013, p. 84).

La admiración que siente por la escena cultural de Moscú se proyecta también al ámbito arquitectónico. Acompañado de un colombiano que reside en Moscú, va a conocer el metro. Considera que el de esta ciudad no tiene punto de comparación, ni siquiera con el de París o Berlín, pues “aquellos fueron hechos con sentido comercial, con afán de lucro; por eso son sórdidos y hasta malolientes. Este ha sido construido para el servicio del pueblo” (2013, p. 87).

Si bien el destinatario de estos escritos es su tío Juan, al agrupar las cartas, un año después, con intención de una posible publicación, se advierte que Calufa tenía en mente un público meta más amplio. Esto explicaría la recurrencia a información propagandística que hace alusión al éxito del modelo socialista. Por ejemplo, cita que antes de la Revolución, solo el dos por ciento de la población sabía leer y escribir en Uzbekistán. Ahora este panorama es totalmente diferente:

En setiembre de 1920, y por decreto que lleva la firma de Lenin, se creó la Universidad de Tashkent y se comenzó a organizar la enseñanza superior en todo el Asia Central. Para darle su primer impulso a esa Universidad vinieron de Moscú y de Leningrado profesores y técnicos, con el material de enseñanza correspondiente. Ahora hay treinta y seis institutos de Enseñanza Superior, cuarenta mil estudiantes y, solo en Biología, cuatrocientos aspirantes a doctorado y decenas de doctores en dicha ciencia (2013, pp. 96-97).

Sin embargo, al ser un documento que realmente en-
vió desde Moscú, la enunciación familiar es el motivo central de las epístolas; por esta razón, en una de las misivas acota una posdata en la que le comunica a su tío Juan lo siguiente:

Tuve que romper el sobre para hacer este agregado, que te escribo desde el apartamento de Ana Ivanova. Hoy viernes 9 de abril, por la mañana, me dieron la salida en Sokolniki. Allí dejé, en un grueso libro de observaciones, unas cuantas líneas de sincera gratitud. ¡Al demonio todas las enfermedades! ¡Salud, salud, saluuuud! Estoy hecho un toro, un búfalo, un verdadero mastodonte. Ahora pasaré a manos del oculista, para que me arregle los ojos, y después a las del dentista. ¿Qué tal? ¡Cuando llegue a mi barrio nadie me va a conocer! (2013, p. 85).

Según el diagnóstico médico, la afección que padece el escritor es producto de los parásitos intestinales adquiridos durante sus trabajos como peón agrícola. Una vez que ha concluido el tratamiento médico y que se ha descartado cualquier otra patología, con la sensación de estar renovado, Calufa aprovecha para visitar otros puntos de la Unión Soviética. Destaca la visita a Leningrado, ciudad sobre la que le transcribe a su tío algunos datos que parecen tomados de un texto enciclopédico. Le explica que en “el año 24 la ciudad pasó a llamarse Leningrado, en honor a Vladimir Ilich Uliánov, el genio de la Revolución Socialista que marcó el inicio de una nueva y superior etapa en la historia de la humanidad” (2013, p. 120).

LA ESPERANZA ROJA DE LA REVOLUCIÓN CHINA

El siguiente relato de viaje corresponde, como ya se ha indicado, a una visita que hizo Carlos Luis Fallas a China durante el año de 1956. Antes de llegar a Beijing, pasa por Ulán-Bátor, la capital de Mongolia. Desde el avión, rumbo hacia la capital china, describe los picachos nevados, las cadenas de montañas áridas y los pequeños caseríos. El gris amarillento de los valles resecos le parece triste; sin embargo, más allá de esa imagen hay un mundo de vitalidad humana.

Como ya hemos acotado, es recurrente que los escritores socialistas idealicen el modelo político que encuentran en los países al otro lado de la “cortina de hierro”. Calufa, en esta misma línea, presenta a la

nueva China del Gobierno Popular como un sistema que ha logrado repartir la tierra y ha tenido éxito en la organización de la agricultura, al punto de que terminó, según el autor “para siempre” con el espanto del hambre. En palabras del escritor: “...con la organizada ayuda de centenares de miles de heroicos campesinos, está realizando la doma de los dragones más implacables, de los ríos más turbulentos (2013, p. 148).

También propone que el cambio alcanza el ámbito del machismo, pues antes del régimen el nacimiento de las mujeres era considerado una desgracia. Además, ellas tenían la obligación de rendirles respeto y sumisión a los varones de las familias, y podían ser ultrajadas si al marido se le antojaba. Calufa asegura que esta práctica igualmente ha cambiado para siempre.

Uno de los sitios que visita es una granja llamada Perfume Brillante que pertenece al Estado. Ahí cada uno dispone de una parcela para su propio cultivo. Le impresiona el hecho de que si un matrimonio así lo desea puede trabajar tanto el hombre como la mujer con igual sueldo y solo el tres por ciento de este salario es requerido para el pago del alquiler de la casa. Por doce yuanes al mes pueden comer, durante tres tiempos al día, en un comedor colectivo. A todo ello agrega que cuentan con un “club, baños, guardería infantil, cine, campo de deportes, asistencia médica, salario corrido en caso de enfermedad, setenta y dos días de descanso pagado para las parturientas, etc” (2013, 156). La granja tiene 1300 hectáreas de tierra. De esta extensión, una pequeña cantidad se utiliza para producir semillas de cereales, cien hectáreas para horticultura. Todo el resto está dedicado al forraje.

Para probar el éxito del modelo, recurre a la cuantificación precisa. Esta información, a propósito de la citada granja se resume de la siguiente manera: “26 535 árboles frutales, de los cuales 7000 estaban en producción. Un personal de 537 individuos, entre obreros, técnicos, especialistas y empleados. Ocho tractores medianos y pequeños, arados mecánicos y tres segadoras combinadas” (2013, p. 157).

Otro de los tópicos que discute es el problema del surgimiento de una burguesía nacional en la nueva China. Este tema le llama la atención, pues parece paradójico; por lo tanto, se dedica a indagar más a fondo. Con base en las propias fuentes comunistas, descubre que este asunto se maneja con flexibilidad e, incluso, tiene la oportunidad de entrevistar a un representante del comercio chino y dos industriales de Shanghai.

El problema religioso en la China comunista también es objeto de su interés. Sobre el impedimento de injerencia ideológica de las iglesias extranjeras se pregunta cómo resolvieron este problema los cristianos chinos. La respuesta es que lo lograron rompiendo todo nexo de sus iglesias con misioneros extranjeros. Se permite la libertad religiosa y de culto, pero, eso sí, la jerarquía clerical es totalmente china, igual que el dinero que se maneja (2013, p. 171).

Las marcas autorreferenciales dan cuenta de las caminatas por Beijing y algunos de los pueblos aledaños. Así, por ejemplo, el 30 de setiembre, temprano, sale de la capital en compañía de otros latinoamericanos y tres chinos. Van en cuatro automóviles con suficientes provisiones para todo el día. Durante el recorrido, relata cómo poco a poco pierden de vista las murallas y los edificios de la ciudad y avanzan durante varias horas por una carretera que los lleva por aldeas, bosques y valles. Bordean barrancos y un río que zigzaguea en un ascenso hacia unas montañas que pinta de color azul. Luego descienden por un camino estrecho, entre un paredón y un río, “y de pronto nos vimos en una explanada y entre antiguas construcciones donde hace siglos se alojaron los guardianes de una de las tantas puertas de la famosa Gran Muralla de la China” (2013, p. 187).

Otro de los recorridos que relata son los que hace a Nankín, a U-shí, a un lago llamado Tai-jú y al río Yangsé. Para llegar a Yangsé, el mayor río del país e, incluso, del continente asiático, viaja en tren hasta una de las orillas. Aquí aborda un ferry que lo conduce al otro lado. Además de estas visitas al interior de China, el escritor costarricense aprovecha la estadía para recorrer algunos puntos de interés en la capital. Como escritor le interesa particularmente la tumba

de Lu Xun, (que por cierto transcribe como Lui Shin y Lu Hsun). Se trata de un autor que es considerado como el padre de la literatura moderna en China. Fallas transcribe algunos datos biográficos del escritor y agrega que “además de fecundo y destacado literato, fue un pensador profundo y un ardiente revolucionario” (2013, p. 226).

Si bien este texto es un documento que relata una experiencia de viaje y da cuenta de algunos de los recorridos que hizo, en algunas de sus partes se asemeja más a un ensayo académico que aborda diferentes tópicos de la cultura china. Esta enunciación didáctica se refuerza mediante citas bibliográficas y referencias histórico-culturales.

Fallas no oculta la admiración que siente por el pueblo chino y, especialmente, por el modelo socialista que la rige. El relato cierra con una emotiva despedida en la que los califica de nobles y heroicos y les atribuye un papel relevante en los destinos de la humanidad:

¡Adiós querido pueblo chino, gigante socialista, heroico, inteligente, sencillo y bueno! ¡Tu inmenso y generoso corazón pesará decisivamente en los destinos de la humanidad, inspirando con su poderosa presencia la lucha de liberación de los pueblos sojuzgados y contribuyendo a garantizar con sus fuertes latidos un porvenir de paz, de justicia y de felicidad para todos los hombres del mundo! (2013, p. 232).

En 1965, Carlos Luis Fallas atraviesa por última vez “la cortina de hierro”. Esta vez se dirige a Moscú junto a su esposa, Zahyra Agüero. Igual que en la primera ocasión, también visita el sistema médico para que le evalúen una pequeña protuberancia que le había salido en la ingle. En Costa Rica había recibido la oferta de ser intervenido quirúrgicamente, pero el escritor, que no tenía consciencia de la gravedad, decidió atenderse en la Unión Soviética. Aquí le anunciaron la terrible noticia de que tenía un cáncer de riñón que ya había hecho metástasis. Calufa no tuvo oportunidad de referirse a este último viaje. Murió unos meses después, pero su contribución a la literatura de viajes, de todos modos, ya estaba hecha.

EL SOL QUE ALUMBRA EN CHINA

En 1960, el escritor Adolfo Herrera García publica el libro *China de día*, donde relata las experiencias de un viaje que realiza a China, durante mes y medio, justo ese mismo año. Previamente, el autor había estado allí en 1952, así que esta segunda estadía tiene como referencia inmediata la anterior. Se trata, entonces, de una visita que ocurre ocho años después de la primera. Esta circunstancia le permite hacer comparaciones sobre las transformaciones que ha experimentado la gran nación asiática en este lapso. Los cambios referidos, según el texto, dan cuenta del éxito del modelo socialista. Considera que hace ocho años aún existían resabios feudales en la economía, pero la reforma agraria ahora ha hecho que esto cambie de manera radical.

A lo largo del libro, Herrera contrapone las memorias de una China subdesarrollada con la constatación de los avances que encuentra en este segundo viaje. El país ha pasado de los grupos de ayuda mutua y de las cooperativas de grado inferior a la comuna. Ahora la propiedad es social, pero existen grados de propiedad sobre determinados medios de producción. Como resultado, la comida ahora es gratuita (1960). Abundan, también, los datos duros con los que pretende demostrar los “grandes” avances que han ocurrido desde que arrancó el modelo socialista: “Antes había 23, 000 médicos. Ahora, 86.000. Hay 106 veces más instituciones de salud pública que antes de la liberación y 142 escuelas y 382 preparatorias de medicina” (1960, p. 45). Al igual que lo harán otros de los autores de izquierda de esta época, Herrera enuncia un discurso encomiástico en defensa del modelo político. Afirma que: “Lo que han realizado en ocho años no lo hubieran hecho en el régimen de la propiedad privada (en carreta) ni en medio siglo” (1960, p. 9).

Junto con otros periodistas latinoamericanos, Herrera visita el noreste del país. Durante el recorrido conversa con diversos actores sociales: niños en las escuelas, amas de casa, campesinos de las comunas populares, con escritores y dirigentes del gobierno, entre otros. Además, visita fábricas, colegios, comunas e, incluso, museos. Asegura que, frente a todos estos personajes y sitios recorridos, el reportaje que

ofrece será una tarea compleja. “Así es que no hay más remedio que esbozar apenas una parte de lo que vi, averigüé y palpé en mes y medio en la República Popular China, habitada por la tercera parte de la Humanidad” (1960, p. 11).

De acuerdo con los defensores del Socialismo, el éxito de esta doctrina se prueba en lo cotidiano. Adolfo Herrera sostiene esta tesis y asegura que esta ideología garantiza la máxima justicia social. La visita se convierte en una constatación *in situ* de esta condición promisoria. El escritor predica esta fe política y a donde va encuentra razones para demostrar su teoría. Las pruebas se acompañan de enunciados axiológicos que idealizan el paisaje humano y la capacidad constructiva de los chinos.

A propósito de la canalización del río Huai, considera que este “fue un monstruo durante dos milenios para millones de seres humanos. Pero el socialismo lo domesticó, lo humanizó y lo puso al servicio del hombre. Vencer la naturaleza es civilizar” (1960, p. 11). En consecuencia, el modelo político va más allá de las reformas que garantizan la igualdad social y actúa como un poder antropocéntrico capaz de vencer lo natural para ponerlo al servicio del ser humano. El progreso, en este imaginario de “modernización” se entiende como la superioridad del ser humano para doblegar la naturaleza. Este mismo sentido industrial, entendido como la eficiencia en la administración de los recursos, está presente en el exceso de datos estadísticos que aparecen a lo largo del libro. Es evidente que el escritor tiene a mano informes que detallan los resultados del gobierno. Estos documentos resultan oportunos para incluirlos en la publicación. Esta información cuantitativa se inserta como parte de las acotaciones referenciales que hace durante sus recorridos. Véase, como ejemplo, estas acotaciones a propósito de una visita a un barrio obrero:

Aquí viven trabajadores como los que hemos observado en la fábrica de cables y alambres eléctricos. Hay 350 edificios de 3 o 4 pisos. Todos de concreto. Tienen luz, agua y calefacción. Este barrio alberga a 8.000 familias con 91 mil habitantes. Casi como San José. Hay pequeños comercios y grandes comercios. Yo

compro una gorra y una guerrera chinas, de color azul. Me cuestan 8 yuanes (1960, p. 22).

El escritor se percata de que en su relato sobreabundan los datos de carácter estadístico y supone, como es lógico, que este estilo podría aburrir a los lectores. Para enmendar el tedio que podría producir este referente numérico, recurre a una estrategia apelativa en la que propone un supuesto diálogo con el lector:

EL AUTOR: En China, antes de la liberación...

El LECTOR: Un momento, Herrera. Déjeme descansar de las cifras y los números.

EL AUTOR: ¿Qué quiere ahora? Al fin y al cabo, usted ha pagado por tener este libro en sus manos.

El LECTOR: Como si fuera un capítulo entre paréntesis, hablemos de la vida corriente y diaria de los chinos. ¿Le parece?

EL AUTOR: ¿Algo turístico?

El LECTOR: Llámelo como quiera. Pero en lugar de estadísticas y más estadísticas...

EL AUTOR: Abramos el paréntesis (1960, p. 60).

Mediante este recurso retórico, Herrera intenta recuperar la *captatio benevolentiae*, que probablemente ha perdido como resultado de la acumulación de datos estadísticos. Esta fórmula le permite pasar a temas más autorreferenciales, como la confesión de que “el manjar más poético que comí en china fue este: harina de raíz de loto con flores de casia. Una especie de atol, del que repetí varias veces” (1960, p. 60). Luego, hace referencia a otros aspectos de la vida cotidiana, tales como: el gusto de los chinos por las aletas de tiburón, el vino de arroz, las cervezas y los cigarros.

Una vez que ha cerrado este paréntesis para dar cuenta de lo “turístico”, retorna de nuevo a los datos numéricos del informe administrativo, a lo encomiástico y las formulaciones axiológicas. Por ejemplo, en Shangai se muestra sorprendido por la magnificencia de la ciudad con rascacielos y occidentalizada.

Señala que anteriormente esta era la capital de los vicios, pues aquí había casas de juego y de citas, fumaderos de opio y gánsteres. Ahora, con el nuevo régimen, esto ha cambiado y Shangai, según el escritor, recuperó la moralidad.

Esta visión deontológica impone también una prescriptiva para el sujeto que convive y comparte el mundo igualitario. Nadie puede romper el código social y los chinos, tal parece según esta visión, tienen una disciplina que asegura el éxito ideológico.

Otra de las pruebas que demuestran el éxito del modelo comunista es el papel que se le ha dado a la mujer como sujeto social. Pone como ejemplo de esto a una trabajadora que entrevista. Ella le cuenta que trabaja seis horas y que tiene dos días libres para estudiar. Asegura que antes se dedicaba a lavar y planchar todo el día y que eso la estaba “idiotizando” (1960, p. 30). A pesar de este nuevo rol, para Herrera, las chinas siguen siendo fieles a su marido por convicción. Esta acotación, que desde un enfoque ginocrítico se enuncia como un claro sesgo patriarcal, es todavía mucho más machista en la siguiente argumentación, pues estas virtudes de sumisión, según el escritor, no las tiene la mujer occidental:

En nuestra sociedad aristocrática, ¿cuántas no abandonarían lo suyo si tuvieran independencia económica? No lo hacen porque les hemos achicado el pie, como a las antiguas chinas. La liberación del ama de casa, con su entrada a las tareas productivas ennoblece su vida y la de su familia, y demuestra cuán libre es la sociedad a la que pertenece (1960, p. 30).

Según esta tesis, la “inmoralidad” de la mujer occidental ha sido controlada gracias al hecho de que no tienen independencia económica y a que también se le ha achicado el pie. El trasfondo misógino contra la mujer occidental parece desdibujarse frente a la idea de la mujer sumisa y útil que encuentra en el modelo chino. Más adelante, retorna a este mismo tema y agrega otros elementos que remarcan el cliché patriarcal. Señala que las chinas no tienen como objetivo en la vida “cazar” un marido, las pinta como mujeres naturales sencillas y sin falsas coqueterías. Esta mujer “es mucho más

útil ahora que trabaja. Encontré chinas dulces, honestas, maternales, buenas. Si yo tuviera un hijo le recomendaría para madre de mis nietos una china socialista” (1960, p. 61).

Con estas pruebas estadísticas y al mismo tiempo deónticas, Adolfo Herrera regresa a Costa Rica y publica este informe, cuya intención pragmática es claramente propagandística. El juego semiótico del título, *China de día*, tiene un efecto ideológico que se retoma en el cierre. Costa Rica, al igual que los países capitalistas, está en la contraparte oscura. La misión de los intelectuales, como él, es hacer que, algún día, en Costa Rica también alumbre ese modelo.

LOS SECRETOS DE LA ARCADIA NUEVA

El cuarto escritor de esta serie es menos conocido como literato, pero su libro *El país del sol y la estrella*, publicado en 1983, es una pieza indispensable en esta serie, pues cierra el capítulo de los viajeros que traspasaron los bordes de los países socialistas en el contexto de la Guerra Fría. Se trata de Mario León Rojas⁷ (1942), un poeta, narrador y periodista que se identificó con el modelo de la República Popular Democrática de Corea, un país que hasta el momento carecía de referencias en el género del viaje costarricense, entre otras razones, porque formaba parte de los territorios de la ocupación soviética. La visita de León ocurre a finales de 1982 y el libro lo publica una editorial denominada Independencia, a inicios del siguiente año.

Mario León pertenecía al Instituto Costarricense Coreano y, desde esta institución, constató que en Costa Rica se sabía muy poco acerca de Corea del Norte y su historia (1983, p. 5). Esta circunstancia lo llevó a la determinación de escribir un libro sobre este

país. Para concretar el proyecto, se propuso hacer un viaje y tener información de primera mano. En consecuencia, en principio, la gira tuvo una función más didáctica que política. Sin embargo, la postura de identificación que, de manera abierta, mantiene el escritor a favor del modelo político llamado Juche, incide en una impronta ideológica que se advierte en la escritura.

Para llegar a Pyongyang, la capital de Corea del Norte, León debe volar primero a Moscú. Este trayecto, no solo es lógico por conexión aérea, sino también por obvias razones de vínculo en el contexto geopolítico de la Guerra Fría.

Al llegar a su destino, el escritor fue recibido de manera oficial. Cuenta que en el aeropuerto “una niña de porte gentil me ofreció un ramo de flores y una sonrisa jovial, plena de una alegría inefable y del regocijo con que el pueblo coreano acostumbra a recibir a sus visitantes” (1983, p. 2). Luego, una comitiva lo acompaña al Hotel Pyongyang, en donde se hospedarán durante los días de la visita. Aunque el texto no lo dice de manera explícita, gracias a este recibimiento se infiere que la visita había requerido previamente de una comunicación oficial, de modo que el costarricense llega con el visto bueno del régimen socialista. Muy probablemente los coreanos tenían conocimiento de la misión periodística y, al mismo tiempo, publicitaria, que se proponía el aliado costarricense.

León cumple puntualmente con el objetivo publicitario mediante dos estrategias discursivas concretas. Primero, mediante el tradicional tono encomiástico y, segundo, gracias a la abundante información referencial sobre la historia y la situación de sistema norcoreano en ese momento. Es decir que hay una mirada diacrónica y sincrónica a la vez.

El efecto laudatorio se consigue a través de la enunciación subjetiva. El viajero recorre distintos puntos de Pyongyang y desde la mirada *in situ* describe un escenario casi perfecto:

Probablemente lo que más me conmovió fue la sensación de encontrarme en una ciudad como no había conocido otra, donde todo

7 De acuerdo con Óscar Barboza Lizano, quien publica una semblanza del autor en *Repertorio Americano*, Segunda nueva época, plantea que la obra publicada por Mario León en Costa Rica se concreta en los siguientes títulos: “Rescate, en su primer libro (Editorial Líneas Grises), Milagro cotidiano (Biblioteca Rodante), El país del sol y la estrella (Editorial Independencia), El último paseo y otros cuentos (Ediciones la Llave), Encrucijada (Ediciones la Llave), Almas gemelas (Ediciones La Llave), Diálogos para jefaturas (su texto de mayor tiraje, cerca de 15 mil ejemplares” (2013, p. 86). El libro completo de la penúltima referencia es *Almas gemelas y otros asombrosos amoríos*. Se trata de un texto de relatos publicado en el año 2002. También, tiene publicado un libro de poesía que se titula *Génesis* (Ediciones la Llave, 2015).

está hecho de manera que uno se sienta libre, dueño de amplias avenidas, de los monumentos levantados para nuestro regocijo, de los parques colmados de flores y árboles, de las fuentes donde el agua se metamorfosea en arabescos y flores; dueño de esa ciudad que mansamente obedece a su amo el hombre (1983, p. 3).

A esta visión edénica donde lo urbano existe en armonía con las zonas verdes se agrega un elemento que es recurrente en la visión marxista: la idea de que la transformación de la naturaleza se concreta mediante el trabajo; por esta razón, según este ideario, el hombre es el amo de este equilibrio ético y estético. Los pueblos que se desarrollan en sintonía con los postulados del materialismo histórico marxista son conscientes de que el trabajo colectivo es el motor de la historia.

León se propone demostrar que este pueblo coreano es exitoso gracias a la organización política y a la eficiencia en la colectivización del trabajo. Piensa que podría comprenderse mejor la historia de la República Popular Democrática de Corea si se conociera “su gloriosa historia, sus tradiciones revolucionarias, su larga lucha por la independencia y la defensa de su ser nacional” (1983, p. 8). El libro será un intento por dar a conocer estas facetas y evidenciar su tesis.

En este caso, más que la promoción de un régimen pro-soviético, en concordancia con el contexto histórico político norcoreano, León hará una defensa del sistema Juche o como él lo denomina: el modelo zucheano. Es una idea que había sido planteada por Kim Il-sung cuando asumió el poder en 1948 y desarrollada por su hijo Kim Jong-il. Consiste en una adaptación local de los idearios del marxismo leninista. En su libro, el costarricense explica ampliamente este proceso histórico y defiende la garantía social del proyecto.

En sus recorridos por Pyongyang, León se detiene frente al monumento que fue levantado para conmemorar el 70 aniversario del líder fundador de la idea Juche. Al pie de la magna representación, al escritor le parece que aún resuenan en el líder “los ecos de tantas batallas y las palabras que Kim Il Sung pro-

nunció en el discurso ante las masas que le daban la bienvenida” (1983, p. 53). Acto seguido, transcribe la traducción de uno de los discursos memorables del líder. De este modo, el viaje resulta una excusa, de paso, para la intención didáctica e ideológica de fondo. Entre los temas que aseguran este propósito están la lucha por la liberación del país y la crítica a la invasión estadounidense, a quien acusa de provocar la guerra y de dividir Corea.

La respuesta del pueblo coreano, sin que medie en la explicación la injerencia soviética, se representa bajo los códigos de una épica nacional contra el imperialismo yanqui. Según el escritor, “el pueblo coreano reconquista su soberanía y deja una imperecedera lección para los pueblos oprimidos, a quienes demuestra que es posible vencer al imperialismo y deja una escuela de sabias tácticas y estrategias militares inspiradas en la Idea Zuche” (1983, p. 124). El siguiente paso del proyecto consistirá en reconstruir el país. Con base en el pensamiento que inspira el líder Kim Il Sung y sus descendientes en el poder, según el escritor, los norcoreanos rehacen la nación de manera exitosa. Para demostrar los logros, León cita la información cuantitativa que se divulga en los boletines oficiales e insiste en que esta revolución es un ejemplo para el mundo (1983).

Si bien *El país del sol y la estrella* es, en principio, un texto de viaje con aspiración didáctica, en su desarrollo se convierte en un documento referencial que resulta de la admiración de su autor por el modelo político norcoreano. Esta intención pragmática, en todo caso, no es nueva. Coincide con la lógica enunciativa de la mayoría de los relatos trasfronterizos, escritos por autores socialistas, al otro lado de la llamada “cortina de hierro”.

CONCLUSIONES

A diferencia de los turistas burgueses que llegan a Europa a nutrirse de prestigio o los peregrinos de la fe que visitan los santuarios religiosos, a los viajeros de este contexto de la Guerra Fría los mueve el idealismo político. Son creyentes devotos de un discurso que tiene su fundamento en los postulados del materialismo histórico, basado en el pensamiento

de Carlos Marx y la predicción, supuestamente científica, de que la historia evolucionaría hacia los modelos de la solidaridad humana.

Desde el punto de vista geográfico, estos escritores costarricenses, identificados con el modelo socialista, quedan ubicados del lado hostil. El otro lado representa la disidencia con la que comulgan. Por esta razón, el viaje a los países del imaginario comunista va más allá de la curiosidad del explorador con ojo etnográfico o el aventurero que se precia de la intrepidez. En este caso, el viaje forma parte de una misión ideológica, algunas veces con el apoyo financiero de los países receptores, especialmente en el caso de la Unión Soviética.

La periodista Patricia Blanco, a propósito de las crónicas de Joaquín Gutiérrez, considera que hay tres aspectos que caracterizan sus viajes. Estas consideraciones aplican igualmente para el resto de los autores analizados en este artículo. Primero, se refiere a la existencia de una perspectiva político-ideológica, implícita y explícita en el discurso. Esto es evidente en los temas que priorizan los escritores, vinculados con las confrontaciones propias de la Guerra Fría: la aversión a las políticas de Washington y el beneplácito a los dictados de Moscú.

Segundo, el narrador es testigo y a veces protagonista de los hechos. Esto conlleva a los autores a identificarse no solo como viajeros, sino como camaradas; es decir, como actores políticos que mantienen una estricta fidelidad con la causa ideológica. De acuerdo con Blanco, “esta es una forma de producir ficción o de ficcionalizar la realidad, ya que el narrador, al interpretar su entorno, realiza una “traducción” de la realidad por medio del discurso” (2017, p. 187).

Esta interpretación conlleva al tercer punto que propone la periodista: la interpelación al lector. Se trata de una enunciación que se caracteriza por modalidades lingüísticas que buscan una cercanía con el destinatario. Cuando el escritor asume que ha conseguido la empatía, escribe con un tono más didáctico y adopta una postura de autoridad.

De acuerdo con Blanco-Picado:

Muy asociada a la perspectiva socialista, el interés por la cuestión social es otro de los rasgos discursivos que sobresale en las crónicas de Gutiérrez. El ser humano aparece como el motor de la narración y como un aspecto central de la posición ideológica asumida por el cronista. Cabe resaltar que el concepto humanístico y los fenómenos sociales son pilares de la corriente del arte comprometido y del realismo socialista en la literatura, que alcanzan su máximo desarrollo durante el contexto de la Guerra Fría, con una fuerte influencia del marxismo, como ya se ha mencionado en este trabajo. Varios textos aluden al tema de la importancia del “hombre” para el socialismo y el comunismo, al que coloca como la “razón de ser” de todo movimiento social orientado a alcanzar un estado de satisfacción plena (2017, p. 101).

Esta imagen idealizada se contrapone a la perspectiva con que Joaquín Gutiérrez mira a aquellos países que no forman parte del modelo socialista. Por ejemplo, a propósito de Brasil acota que a pesar de tener las playas más lindas del mundo y que las “garotinhas” (mujeres) son las más lindas de la tierra, “en este país existen villas de miseria, pues en las favelas viven en racimos un millón de negros” (1989, p. 177). Una impresión igualmente negativa le produce la España franquista, a la que llama medievalista y, desde luego, el símbolo de lo más execrable es Estados Unidos.

En cambio, al igual que los demás autores de esta serie, las presentaciones que hace de los países socialistas son sumamente optimistas. La admiración no solo gira en torno al liderazgo de la Unión Soviética. También, como hemos visto, elogia la capacidad organizativa de otros países del bloque y los pone como la punta de lanza del futuro de la humanidad.

El “telón de acero” es más que la famosa metáfora que propuso Winston Churchill. Para los viajeros de la utopía pasar esta frontera implica traspasar la diferencia entre el pasado y la oportunidad de asistir al imaginario del futuro. En la mayoría de los casos van vestidos con el sombrero del periodista. La crónica

del viaje se convierte en un reportaje publicitario: la propaganda que muestra y demuestra cómo será el futuro que le espera a Costa Rica cuando por fin llegue a este lado el efecto histórico de la utopía.

De alguna manera, estos escritores son profetas, predicadores de un evangelio político. Por esta razón, los textos son documentos que muestran las proezas populares y los logros sociales. En los textos no se abordan las posibles contradicciones, la represión a la disidencia o las disputas que se dan entre Moscú y las periferias. El tono encomiástico va desde el título hasta las modalizaciones discursivas que se dedican a elogiar la épica, los logros y el paisaje humano, entre otros aspectos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barboza-Lizano, Ó. (2013). Mario León, el escritor de la idea Zuche. *Repertorio Americano*. Nueva segunda época. 23(4).
- Blanco-Picado, P. (2017). *Ficción y realidad en el discurso periodístico de las crónicas de viajes y de guerra de Joaquín Gutiérrez Mangel* (Tesis de graduación para optar por el título de Licenciatura en Ciencias de la Comunicación Colectiva con énfasis en Periodismo).
- Fallas, C. L. (2013). De mi vida. En I. Molina (Ed.). *Tomo I Comp.* San José: EUNA.
- Gutiérrez, J. (1989). *Obras completas (Tomo 3)*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Herrera-García, A. (1960). *China de día*. San José: Imprenta Elena.
- Leñero, V. & Marín, C. (1986). *Manual de periodismo*. México: Editorial Grijalbo, S.A.
- Mignolo, W. (1992). Cartas, crónicas y relaciones del descubrimiento y la conquista. En *Historia de la Literatura Hispanoamericana. Tomo I*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Molina, I. (12 de agosto de 2017). Hogueras de literatura. *La Nación*. Recuperado de <https://www.nacion.com/opinion/foros/hogueras-deliteratura/66TCYJ2NMNKMNBPGBIYHV/GELY/story/>
- Molina, I. (2016). *Príncipes de las remotidades. Carlos Luis Fallas y los escritores proletarios costarricenses del siglo XX*. San José: EUNED.
- Quesada-Soto, Á. (1998). *Uno y los otros. Identidad y Literatura en Costa Rica. 1890-1940*. San José: Editorial UCR.
- Quesada, Á. (2010). *Rutas de subversión*. San José: Editorial Universidad de Costa Rica.
- Rojas-León, M. (1983). *El país del sol y la estrella*. San José: Editorial Independencia.
- Rojas, M. & Ovares, F. (1995). *100 años de la literatura costarricense*. San José: Ediciones Farben.

Colaboradores

Evelyn Agüero-Calvo:

Bachiller en Enseñanza de la Matemática Asistida por Computadora, graduada en el Instituto Tecnológico de Costa Rica; también es Máster en Matemática Educativa por el CINEVESTAV de México y doctora en Intervención Educativa de la Universidad de Valencia en España. Actualmente es profesora catedrática e investigadora consolidada de la Escuela de Matemática del Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica. Contacto: evaguero@tec.ac.cr.

Ronald Alvarado-Cordero:

candidato al doctorado en Administración de Empresas en el Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica. Es profesor en esa misma casa de estudios y el encargado de los procesos de acreditación de la carrera. Contacto: ronalvarado@tec.ac.cr.

Paula Arzadun:

Doctora en Administración de Empresas en la Universidad de Mondragon, España. Actualmente se desempeña como profesora e investigadora de la Escuela de Administración de Empresas en el Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica. Contacto: parzadun@tec.ac.cr.

Wilmer Casasola-Rivera:

Doctor en Educación, graduado en la Universidad de Baja California, México. Labora en la Escuela de Ciencias Sociales del Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica, como docente e investigador. Contacto: wcasasola@itcr.ac.cr.

Marcial Cordero-Quirós:

Máster en Educación, graduado en la Universidad Americana de Costa Rica. Licenciado en la Enseñanza de la Matemática graduado en la Universidad de Costa Rica. Labora en la Escuela de Matemática del Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica, como docente e Investigador. Contacto: macordero@itcr.ac.cr.

Claudio Díaz-Larenas:

Magíster en Artes con mención en Lingüística y Doctor en Educación, graduado en la Universidad de Concepción, Chile. Actualmente se desempeña como Director del Magíster en Innovación de la Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación del Inglés de la Facultad de Educación en la Universidad de Concepción, Chile. Contacto: claudiódiaz@udec.cl.

Mónica Hernández-Campos:

Máster en Ciencias Cognoscitivas en la Universidad de Costa Rica, Costa Rica. Labora como asesora académica y profesora de psicología en la Carrera Enseñanza de la Matemática con entornos tecnológicos en el Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica. Contacto: mohernandez@itcr.ac.cr.

Luis Gerardo Meza-Cascante:

Doctor en Educación, catedrático e investigador consolidado 1 en el Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica. Sus áreas de interés incluyen la formación de docentes en matemática, el empleo de tecnología en el aprendizaje de la matemática y los efectos de las emociones en el aprendizaje de la matemática. Autor de libros y artículos sobre estas temáticas. Contacto: gemeza@tec.ac.cr.

Angie Solís-Palma:

Máster en sistemas modernos de manufactura y Licenciada en enseñanza de la matemática asistida por computadora, graduada en el Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica. Labora en la Escuela de Matemática del Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica, como docente adjunto y extensionista. Contacto: ansolis@tec.ac.cr.

Rebeca Solís-Ortega:

Máster en Computación, graduada del Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica. Labora en la

Escuela de Matemática del Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica, como docente media asociada. Contacto: rsolis@tec.ac.cr.

Marcos Marcelo Sandoval-Zapata:

profesor de inglés en el Instituto Chileno Norteamericano de Cultura, de Concepción, Chile. Se encuentra actualmente en el proceso de obtener el grado de Magíster en Innovación de la Enseñanza, aprendizaje y Evaluación del Inglés de la Universidad de Concepción, Chile. Contactos: marcosan@udec.cl y marceloteacher25@gmail.com.

Zuleyka Suárez-Valdés-Ayala:

Máster en la Enseñanza de la Matemática por la Universidad Nacional de Costa Rica y doctora en Educación por la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica, ambas instituciones en Costa Rica. Se desempeña como profesora asociada e investigadora 1 en la Escuela de Matemática del Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica. Contacto: zsuarez@tec.ac.cr.

Adriana Villalobos-Araya:

Magister Scientiae en Agricultura Ecológica, graduada en el Centro Agronómico Tropical de Investigación y Enseñanza, Costa Rica. Labora en la Escuela de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica, como docente, investigadora y coordinadora del Programa de Gestión Local. Contacto: advillalobos@uned.ac.cr.

Carlos Manuel Villalobos:

Doctor en Letras y Artes en Centro América, graduado en la Universidad Nacional de Costa Rica. Labora como docente en la Escuela de Filología, Lingüística y Literatura de la Universidad de Costa Rica, Costa Rica. Contacto: carlos.villalobos@ucr.ac.cr.

Condiciones para publicar en la Revista *Comunicación*

La Revista *Comunicación* publica semestralmente (en junio y en diciembre de cada año) documentos originales en los campos de las Humanidades (literatura, lenguaje, lingüística, comunicación, filosofía, sociología, historia, religiones, psicología, artes y pedagogía).

La Revista *Comunicación* recibe colaboraciones nacionales e internacionales, en las siguientes lenguas: Español, Inglés y Portugués.

Las secciones de la revista son las siguientes: artículos, foro, semblanzas, disertaciones, rescate de documentos, reseñas, crónicas, entrevistas y ensayo.

ASUNTOS DE FONDO PARA TODAS LAS SECCIONES

1. Los manuscritos deben tener un carácter principalmente académico o científico, resultado de investigaciones en el área de su interés. También pueden publicarse creaciones literarias originales, cuya calidad será determinada por el Consejo de Revisores y el Consejo Editorial de la Revista. Bajo ningún motivo serán aceptados aquellos documentos donde pueda ser demostrada la existencia de transcripción textual de otra obra (plagio).
2. Los documentos que pretendan incluirse en la sección de artículos, tendrán un mínimo de diez cuartillas y un máximo de treinta.
3. Las contribuciones pueden estar escritas en idiomas español, inglés o portugués.
4. Las contribuciones que deseen publicarse en la sección de "Artículos" deben incluir, tanto en el resumen como en su introducción, una pequeña justificación donde se explique el origen y tipo de investigación, el problema, los métodos de investigación, los hallazgos y sus conclusiones. Además, deberá aparecer explícitamente el proyecto de investigación del cual provienen (si es el caso), es decir, si procede de un proyecto de investigación, cuestión fundamental) y su nombre (si lo posee).
5. La extensión máxima de este resumen será de 250 palabras, y la mínima de 180.

ASUNTOS DE FORMA

1. El manuscrito deberá digitado en el procesador Microsoft Word, letra Times, 12 pts., con interlineado

de 1,5 pts. y márgenes de 2,54 cms. en los cuatro lados de la hoja (arriba, abajo, izquierda y derecha).

2. Los textos deberán digitarse con sangrías, sin espacios entre cada párrafo. Deberán adjuntarse además aquellos signos que no aparezcan en el procesador.
3. Las citas, notas y referencias bibliográficas han de seguir el sistema APA en español, tercera edición en español. Seguidamente se transcriben algunos ejemplos que APA ofrece:

- **En caso de publicaciones periódicas:**

Herbst-Damm, K.L. & Kulik, J.A. (2005). Volunteer support, marital status and the survival times of terminally ill patients. *Health Psychology*, 24, 225-229. doi: 10.1037/0278-6133.24.225.

- **En caso de publicaciones no periódicas:**

Shotton, M.A. (1989). *Computer addiction? A study of computer dependecy*. Londres, Inglaterra: Taylos & Francis.

- **En caso de un libro exclusivamente electrónico:**

O'Keefe, E. (n.d.). *Egoism & the crisis in Western values*. Recuperado de <http://www.onlineoriginals.com/showitem.asp?itemID=135>.

4. El manuscrito debe incluir un resumen, redactado con oraciones completas, sin signos especiales y de doscientas cincuenta palabras como máximo, junto con el *abstract* correspondiente y el título del artículo en idioma inglés. Si el autor no desea que el *abstract* se corrija, debe indicarlo y enviar una nota de su traductor, donde certifique la labor realizada. En caso de no poder cumplir con el requisito de la traducción, debe indicarlo en el correo de entrega, junto con la respectiva justificación.
5. El manuscrito debe incluir entre seis y diez palabras clave en español y en inglés, que permitirán la ubicación de sus artículos mediante los sistemas de búsqueda electrónica. Esas palabras clave deben estar ubicadas en algún tesoro reconocido, cuyo nombre se incluirá al final del manuscrito. Se recomiendan los siguientes tesoros:

- Unesco: <http://databases.unesco.org/thessp/>
- Oficina Internacional de Educación y Unesco: <http://www.ibe.unesco.org/es/servicios/documentos-en-linea/tesauro-de-laeducacion-unesco-oie/sexta-edicion-2007.html>
- OECD Macrothesaurus Chapter Headings: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/oecd-macroth/es/index.htm>
- Ciencia y Tecnología: http://thes.cindoc..csic.es/index_SPIN_esp.php
- FAO: http://thes.cindoc..csic.es/index_SPIN_esp.php

El autor puede utilizar otros de su preferencia, siempre y cuando sean de reconocida calidad y lo indique en el documento que envía.

6. Si el autor desea ilustrar su trabajo con alguna expresión gráfica específica, deberá hacerlo saber a la Dirección de la revista, e incluir el material, ya sea dentro del manuscrito o en un archivo separado. Ese material debe incluirse en una resolución de alta calidad (1080 dpi.).
7. Además, cuando se sugiera o se pretenda la inclusión de una imagen gráfica, deberán especificarse las condiciones de publicación de la imagen y respetarse los derechos de autor y de imagen; de igual modo, es necesario incluir los créditos y descripciones de la imagen y presentar a la Dirección de la revista una declaración de permiso para el uso del documento.

Si las condiciones de publicación de la imagen no las puede acoger *Comunicación*, esto se le hará saber al autor.
8. La propuesta enviada deberá estar acompañado de un pequeño currículum del autor o autores, de máximo dos cuartillas, el cual deberá adjuntarse en un archivo aparte.
9. Los documentos que se presenten deben ser originales y no deben haber sido presentados para consideración ante ningún otro órgano editorial o de publicación. Por esa razón, junto con el manuscrito y el currículum, es necesario enviar a la Dirección de la Revista (nperez@itcr.ac.cr) una declaración firmada, en la que consten las condiciones anteriores, también en un archivo aparte del manuscrito.

Esta declaración de originalidad puede descargarla de nuestra página web, <http://revistas.tec.ac.cr/index.php/comunicacion/pages/view/Directrices>, o so-

licitarla por correo a recom@itcr.ac.cr o a nperez@itcr.ac.cr.

La originalidad del artículo se entiende como producción propia del autor, cuyo contenido no haya sido publicado en todo o en parte en ningún otro medio.

10. El manuscrito enviado debe incluir, al final, la dirección personal (postal o electrónica), el número telefónico del (de los) autor (es) y el nombre del tesauro utilizado.
11. Recibir un documento no presupone que haya sido aceptado para publicación.
12. Los manuscritos deberán enviarse a la Dirección de la Revista, por correo electrónico (nperez@itcr.ac.cr), a la página web o al correo regular de la revista (recom@itcr.ac.cr) con sus respectivos archivos adjuntos.

Proceso de evaluación por pares

Sistema de arbitraje

La Revista *Comunicación* solo recibirá artículos que cumplan con la temática y el formato y descritos. Los artículos que no se ajusten a estas especificaciones serán devueltos ad portas.

Cada artículo recibido será revisado por dos personas evaluadoras (pares externos), con la modalidad de "doble ciego"; es decir, la(s) persona(s) autora(s) no sabrá(n) quiénes la(s) dictaminarán y las personas evaluadoras no sabrán la autoría de los artículos que arbitren.

Durante el proceso de arbitraje, tanto las personas autoras como las evaluadoras mantienen el anonimato. Para lograr esta condición, todo nombre o información que induzca a la identificación de estas personas se borrará de los documentos que la Revista le envíe a cada parte.

Resultados de evaluación

Quiénes dictaminarán, según el caso, emitirán alguno de los siguientes fallos:

- Se rechaza el artículo.
- Se recomienda la publicación luego de que las observaciones sugeridas se hayan incorporado.
- Se recomienda la publicación del artículo.

En caso de no haber consenso entre las personas evaluadoras, el artículo se someterá a una tercera, para que su criterio permita decidir si se publica o no.

Los autores son responsables de efectuar los cambios indicados por los revisores, en caso de que así se solicite.

Dictamen definitivo

El dictamen que cada persona evaluadora realiza se discutirá en reunión del Consejo Editorial, el cual emitirá el dictamen definitivo.

La decisión del Comité Científico es inapelable. También es inapelable la edición (diagramación, corrección filológica, traducción, etc.) de la Revista.

Ajustes finales

Si el artículo es aprobado con correcciones, la(s) persona(s) autora(s) debe(n) reenviarlo con los cambios sugeridos. Estos se verificarán mediante una nueva revisión de las personas que lo leyeron la primera vez.

En caso de que no se realicen las correcciones en el tiempo establecido, el artículo será publicado en un número posterior.

Tiempo de duración en el proceso de evaluación: 12 semanas aproximadamente.

Frecuencia de publicación

- Primer número del año: junio de cada año. Fecha de corte. 15 de marzo de cada año.
- Segundo número del año: diciembre de cada año. Fecha de corte. 15 de setiembre de cada año.

Política de acceso abierto

Esta revista provee acceso libre inmediato a su contenido bajo el principio de que hacer disponible gratuitamente investigación al público apoya a un mayor intercambio de conocimiento global.

Ser una revista de acceso abierto, implica que todo el contenido es de libre acceso y sin costo alguno para el usuario o usuaria, o institución. Las personas usuarias pueden leer, descargar, copiar, distribuir, imprimir y buscar los artículos en esta revista sin pedir permiso previo del editor o el autor con fines educativos y no de lucro.

La única limitación de la reproducción y la distribución, y el único papel de los derechos de autor en este ámbito, debe ser dar a los autores el control sobre la integridad de su trabajo y el derecho a ser debidamente reconocidos y citados. (Budapest Open Access Initiative)

LICENCIAMIENTO Y PROTECCIÓN INTELECTUAL

Todos los artículos publicados, están protegidos con una licencia Creative Commons 3.0 (Creative Commons Reconocimiento – NoComercial – SinObraDerivada) de Costa Rica. Consulte esta licencia en: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/cr/>

Las licencias constituyen un complemento al derecho de autor tradicional, en los siguientes términos:

- a. Se impide la obra derivada (es decir, no se puede alterar, transformar ni ampliar el documento).
- b. Siempre debe reconocerse la autoría del documento referido.
- c. Ningún documento publicado en la Revista *Comunicación*, puede tener fines comerciales de ninguna naturaleza.

Mediante estas licencias, la revista garantiza al autor que su obra está protegida legalmente, tanto bajo la legislación nacional como internacional. Por tal motivo, cuando sea demostrada la alteración, la modificación o el plagio parcial o total de una de las publicaciones de esta revista, la infracción será sometida a arbitraje internacional en tanto que se están violentando las normas de publicación de quienes participan en la Revista y la Revista misma. La institución afiliada a Creative Commons para la verificación en caso de daños y para la protección de dichos productos es el Instituto Tecnológico de Costa Rica, mediante la Editorial Tecnológica y la Vicerrectoría de Investigación.

Las presentes condiciones son indispensables para someter el documento a dictaminación. Su incumplimiento obliga al rechazo ad portas del manuscrito.

Estamos indizados en Scielo, ERIH Plus, e-revistas y Latindex.

¡Gracias por su interés en *Comunicación*!

Requirements to publish in The journal *Comunicación*

REQUIREMENTS FOR PUBLISHING IN *COMUNICACIÓN*, SCHOOL OF LANGUAGE SCIENCES, COSTA RICA INSTITUTE OF TECHNOLOGY

The journal *Comunicación* publishes **original** documents in the fields of Humanities (literature, language, linguistics, communication, philosophy, sociology, history religions, psychology, art and pedagogy).

The sections of the journal are as follows: articles, forum, biographies, dissertations, retrieval of published documents, commentaries, chronicles, interviews, and essays.

ISSUES RELATED TO THE CONTENT IN ALL SECTIONS

1. Submissions must be of a mainly academic or scientific nature resulting from research in the area of interest. Original artistic creations, whose quality will be determined by the Journal's Review Board and Editorial Board, may also be published. The Journal will not accept under any circumstances a document proven to be a textual transcription of another work (plagiarism).
2. Submissions intended to be included in the article section must be at least 10 pages and a maximum 30 pages long.
3. Submissions may be written in Spanish, English or Portuguese.
4. The Contributions to be published in the "Articles" section must include a short rationale explaining the origin and type of research, and state the conclusions both in the abstract and in the introduction. Furthermore, the research project from which the research derives (if applicable), that is, if the submission derives from a research project, a key issue and its name (if it has one).
5. The abstract must be at least 180 words and no longer than 250 words long.

FORMAL ASPECTS

1. Submissions must be written in Microsoft Word processing software, in Times 12 point font, 1.5 spacing and 2.54 cm. margins on each side of the page (top, bottom, left and right). Texts must be indented, without spaces in between paragraphs. Characters that do

not appear in the processing software must not be included.

2. The quotation and bibliographical references must follow APA guidelines (third edition) in Spanish.
3. Submissions must include a summary written in complete sentences, without special characters and no longer than two hundred words, together with an abstract and the title of the article in English. Should the author not wish for the abstract to be edited, he must indicate so and attach a note from the translator certifying the work carried out. Should a translation not be provided, the author must indicate it in the submission email, together with an explanation. Submissions must include six to ten key words in Spanish and English, which will allow the articles to be searched using electronic search engines. The key words must be found in a recognized thesaurus mentioned at the end of the paper. The following thesauruses are recommended:

- **Unesco:** <http://databases.unesco.org/thessp/>
- **International Education Office and Unesco:** <http://www.ibe.unesco.org/es/servicios/documentos-en-linea/tesauro-de-la-educacion-unesco-oie/sexta-edicion-2007.html>
- **OECD Macrothesaurus Chapter Headings:** <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/oecd-macroth/es/index.htm>
- **Ciencia y Tecnología:** http://thes.cindoc..csic.es/index_SPIN_esp.php
- **FAO:** http://thes.cindoc..csic.es/index_SPIN_esp.php

The author may use others of their preference as long as they are highly recognized and they indicate it in the document.

6. If the author wishes to illustrate the work with any kind of graphic art, they must let the Journal Director know in advance and include the material either as part of the submission or in a separate file. The material must be high resolution (1080 ppi.).
7. Furthermore, when the author suggests or intends to include graphic art, they must specify it, as well

as respect the copyright and the image right. Credits and a description of the image is necessary, as well as a statement to the Journal Director consenting to the use the document. Should the publication conditions for the image not be accepted by *Comunicación*, the author will be informed so.

8. The proposal must be sent along with a brief resume of the author or authors no longer than two pages long, enclosed as a separate file. The documents submitted must be **original and have not been turned in for review to any other editorial board or publication**. To this purpose, , the author must send the Journal's Direction (nperez@itcr.ac.cr) a signed statement acknowledging the abovementioned conditions in a separate file together with the submission and the resume.

The statement of originality can be downloaded from our webpage <http://revistas.tec.ac.cr/index.php/comunicacion/pages/view/Directrices> or be requested via email to recom@itcr.ac.cr.

9. The originality of the paper is understood as the author's individual production, the content of which has not been published in part or in full in any other medium.
10. Submissions must include the author's mail or e-mail address, phone number, and name of thesaurus used. The papers will be subject to double blind peer review (the name of the author withheld), and sent to a third member of the Review Board for a final decision. *Comunicación* also resorts to other external evaluators in order to decide on the submission. If the decision is affirmative, the process continues before the Editorial Board, which discusses and determines its final publishing. This decision cannot be appealed.
11. Reception of a document does not imply it has been accepted for publication.
12. The guidelines for final decisions in our web page may be found at <http://www.editorialtecnologica.tec.ac.cr/revistas/comunicación>.
13. The evaluation process of a document will take at least ten weeks. Once the document has been reviewed by the external evaluators, one of the next scenarios is possible:
 - it is approved for publication with no corrections needed.
 - it is approved for publication but requires corrections by the author.

- it is rejected not to be published. The evaluator's decision cannot be appealed.

The authors are responsible for making the changes required by the reviewers whenever requested.

Edition (layout, proofreading, etc.) by *Comunicación* cannot be appealed.

Submissions must be sent to the Journal's Director via e-mail (nperez@itcr.ac.cr) or to the journal's e-mail account (recom@itcr.ac.cr) with the corresponding enclosed files. The publication is biannual, but submissions are received throughout the year.

GUIDELINE RELATED TO COPYRIGHT AND INTELLECTUAL PROPERTY

Any submission or essay published is protected by the Creative Commons (CC) licenses, which constitute a complement to the traditional copyright in the following terms:

- a. Derived works are not allowed (that is, the document cannot be altered, transformed or lengthened).
- b. Authorship must be acknowledged at all times.
- c. No document published in *Comunicación* can have commercial purposes of any nature.
- d. Due to out gratuity policies, payment by the author(s) in exchange for publication is not allowed; likewise, no reviewer(s) may receive monetary compensated for their collaboration.

By means of these licenses, the journal guarantees the author that their work is legally protected both nationally and internationally. Hence, should an alteration, modification, or partial or full plagiarism in one of the publications of this journal be found, the infraction will be subject to international arbitration if it violates one of the publishing regulations of the Journal or the Journal itself. The institution affiliated to Creative Commons for the verification in case of damages is Instituto Tecnológico de Costa Rica, through Editorial Tecnológica and the Vice-Rectorry of Research .

The conditions stated herein are indispensable to submit an article for review. Lack of compliance means an automatic rejection of the article.

The journal is indexed at Scielo, ERIH Plus, e-revistas, and Latindex.

Thank you for your interest in *Comunicación*!