



Educar para la intrafelicidad

Artículos:

Las giras didácticas o visitas de campo: una práctica de bioalfabetización válida en educación superior

La educación, la cultura y el desarrollo del currículo: una sola construcción

Estudiantes con necesidades educativas especiales por superior intelecto, en las aulas de clase

Uso del tiempo libre de un grupo de amas de casa y que también trabajan fuera del hogar en la Escuela de Rehabilitación La Pitahaya

Sección Reseña Bibliográfica:

Arrullos de Sol y Mar

Sección Documentos (en separata):

Educar para la intrafelicidad





**Revista del Colegio de
Licenciados y Profesores en
Letras, Filosofía, Ciencias y Artes.**

ISSN 1409-1534.

Primer Semestre 2016 – N° XXXVIII
Revista semestral que apoya la labor educativa
de los colegiados. Su objetivo es “promover e
impulsar el estudio de las letras, la filosofía, las
ciencias y las artes, lo mismo que la enseñanza
de todas ellas” (Ley 4770).

Encuentre esta y otras ediciones de la Revista
Umbral en formato digital en www.colypro.com

- Sede San José:
2539-9700 / Fax: 2539-9722
- Sede Central, Alajuela:
2437-8800 / Fax: 2440-4016

Apartado: 8-4880-1000 San José, Costa Rica
contactenos@colypro.com /
www.colypro.com

Los textos firmados son responsabilidad de los
autores y no representan necesariamente el
pensamiento del Colegio.

Todos los derechos reservados.
Hecho el depósito de Ley.

Diseño y diagramación
Mónica Schultz • Renzo Pigati

Impresión
Masterlitho S.A.

Índice

1 Presentación • Virginia Arias Arias

Artículos

2 Las giras didácticas o visitas de campo:
una práctica de bioalfabetización válida en
educación superior • Fernando Villalobos Chacón

10 La educación, la cultura y el desarrollo
del currículo: una sola construcción •
Carmen Leonhardes Hernández

18 Estudiantes con necesidades educativas
especiales por superior intelecto, en las
aulas de clase • Ómer Gerardo Fonseca Zúñiga

27 Uso del tiempo libre de un grupo de amas
de casa y que también trabajan fuera del
hogar en la Escuela de Rehabilitación
La Pitahaya • Ana Lorena Román Mora y Carlos
Ballesterero Umaña

Sección Literaria

44 Arrullos de Sol y Mar

Sección Documentos (en separata)

Educar para la intrafelicidad •
Ronny Ruiz Navarrete





Junta Directiva 2016-2017

M.Sc. Lilliam González Castro	Presidente
Lcda. Alexandra Grant Daniels	Vicepresidente
M.Sc. Marvin Jiménez Barboza	Tesorero
M.Sc. Nazira Morales Morera	Fiscal
M.Sc. Jimmy Güell Delgado	Secretario
M.Sc. Violeta Cambroneró Cascante	Prosecretaria
M.Sc. Gissell Herrera Jara	Vocal I
Bach. Carlos Manuel Barrantes Chavarría	Vocal II
MBA. Carlos Gerardo Arias Alvarado	Vocal III

Consejo Editor 2016-2017

M.Sc. Almitra Desueza Delgado <i>Bachiller en Filología Clásica, Bachiller en la Enseñanza del Castellano, Licenciada en la Enseñanza de Filología Clásica, Máster en Comunicación.</i>	Directora
Bach. Nancy Castro Araya <i>Bachiller en Literatura y Lingüística, Diplomado en corrección de textos</i>	Secretaria
Lcda. Virginia Arias Arias <i>Profesora de Español, Bachiller en Educación, Bachiller en Filología, Licenciada en Filología Española, Asesora Independiente.</i>	Vocal

Depto. de Comunicaciones

MBA. Gabriel Dávila Carmona	Jefe
Carla Arce Sánchez	Asistente
Kiban Ulloa Valverde	Promoción Virtual

Presentación

Tiene usted en sus manos la revista *Umbral* número 38. Para el Consejo Editor es un placer presentársela, pues constituye una verdadera herramienta que ayuda al docente a replantearse diferentes temas educativos de actualidad, analizados desde puntos de vista disímiles, heterogéneos, e incluso ambivalentes.

En esta edición, usted encontrará el poemario *Arrullos de Sol y Mar*, de Natalia Esquivel. Disfrutará al sentir el amor y la expectativa de una madre quien, desde la gestación, espera con mucha ilusión a su hija; luego el placer y la paz al tenerla. Es el sueño plasmado de una mujer.

Hallará también un artículo sobre las giras didácticas o visitas de campo, donde su autor Fernando Villalobos nos explica que si vamos a estudiar la naturaleza, su geografía y su historia, no debemos ajustarnos a una sencilla memorización de datos, sino que, a la luz de un nuevo modelo pedagógico, debemos ir a un plano en el cual el aprendizaje sea significativo y vivencial; es decir, que tengamos la oportunidad de aprender haciendo y construyamos nuestro propio aprendizaje.

Por otro lado, una de las mayores metas del ser humano ha sido siempre la búsqueda de la felicidad, la cual se asocia con satisfacción, esperanza, optimismo y regocijo. Les presentamos un documento llamado "Educar para la infelicidad", de Roy Ruiz Navarrete, donde se analiza el concepto de felicidad de manera integral, a través de un modelo que plantea seis componentes vitales: sosiego, conciencia cósmica, armonía interpersonal, convivencia intercultural, respeto por la creación, y compromiso ciudadano.

Otro artículo muy interesante es "Estudiantes con necesidades especiales por superior intelecto" de Ómer Gerardo Fonseca, donde nos plantea la difícil realidad educativa de dichos alumnos, no solamente para quienes viven en carne propia las características que los distinguen, sino para los padres y los mismos docentes, quienes a diario trabajan con estas poblaciones estudiantiles, muchas veces sin la preparación universitaria adecuada, el conocimiento adecuado, los recursos necesarios y sin las posibilidades para que ellos tengan una mejor atención educativa.

Finalmente encontrará el artículo "Uso del tiempo libre de un grupo de mujeres amas de casa y que también trabajan fuera del hogar", donde se analiza el doble papel de la mujer: labora fuera de su hogar, además es ama de casa y afronta trabajo doméstico diario y rutinario. ¿Tienen tiempo libre y recreación estas mujeres? Y si lo tuvieran, ¿cuánto tiempo libre en realidad poseen?

Disfrute la lectura de tan interesantes textos educativos y si a usted le gusta escribir, ¡ánimo! ¡Manos a la obra! No dude en enviar sus escritos y todos aprenderemos de todos.

Licda. Virginia Arias Arias, Vocal, Consejo Editor.

Las giras didácticas o visitas de campo:

una práctica de bioalfabetización válida en educación superior



Dr. Fernando Villalobos Chacón

Doctor en Educación y Magíster en Docencia Universitaria,
Psicopedagogía y Administración Educativa.
Profesor y Director en Universidad Técnica Nacional
ferchov75@gmail.com

INTRODUCCIÓN

El mundo está en crisis. Los ecosistemas actuales están al borde del colapso debido a la explotación permanente e irracional sostenida por el modelo industrial-capitalista durante más de tres siglos. Nunca antes, en su historia, el ser humano se había encontrado tan peligrosamente cerca de desaparecer, pues ya ha destruido, casi por completo, el único hogar que tiene. Irónicamente, el ser humano es la única especie que tiene en sus manos el poder de destruir el planeta o conservarlo.

El modelo educativo tradicional y academicista no ha sido capaz de articular estrategias ni concienciar al ser humano sobre la importancia de un cambio de mentalidad alrededor del tema ambiental. En su lugar, dicho sistema educativo ha ignorado la relevancia de estos temas y no ha sido eficiente en generar acciones prácticas para fomentar este cambio tan necesario.



Fotografía: USDA.

RESUMEN

El estudio de la naturaleza, su geografía y su historia, no se debe limitar a la simple memorización de datos, estadísticas, fechas, nombres, cerros, volcanes, ríos y especies, sino que, a la luz de un nuevo modelo pedagógico, debe trascender a un plano en el cual el aprendizaje sea significativo y vivencial; es decir, que la comunidad aprendiente tenga la oportunidad de aprender haciendo y pueda ser parte de la construcción de su mismo aprendizaje. En este sentido, el educador no debe seguir concentrándose en la enseñanza, sino en el aprendizaje.

Una de las corrientes correlacionadas al nuevo paradigma en educación es el constructivismo. Este enfoque permite implementar clases y formas de mediación pedagógica que son, sin duda, más activas y atractivas que las tradicionales para los estudiantes.

En esta nueva forma de concebir la educación, las giras didácticas o visitas de campo adquieren relevancia para el ecoaprendizaje, pues, bien orientadas, pueden ser un medio eficaz para alcanzar importantes objetivos en Educación Superior. Además, se explora su aporte transaccional al campo de la bioalfabetización y el ecoaprendizaje, los cuales se proponen impulsar las nuevas corrientes universales en educación; en un mundo urgido de un cambio de mentalidad y de acciones colaborativas de auto-organización y co-organización holísticas y concretas, ante el desastre ecológico y la degradación de los ecosistemas globales en que la humanidad ha sumido al planeta durante siglos de despilfarro ambiental.

PALABRAS CLAVE

Giras didácticas o visitas de campo • educación • constructivismo • nuevo paradigma • crisis ambiental • transformación.

En las últimas décadas, han surgido corrientes que traen vientos frescos con la finalidad de promover dicho cambio cualitativo y cuantitativo, que la humanidad requiere. Este implicaría una verdadera revolución del pensamiento, por lo que se podría afirmar que se está viviendo “un cambio de época y no una época de cambio”. Lamentablemente estas corrientes no han permeado a todos los educadores, ya que se requiere migrar hacia nuevos paradigmas emergentes en educación, los cuales se fortalecen en el holismo, la complejidad, el humanismo y la transdisciplinariedad, como elementos conspicuos del aprendizaje colaborativo, de auto-organización y co-organización.

Muchas teorías científicas y filosóficas de los últimos tres siglos están siendo fuertemente cuestionadas. Uno de los modelos que nutren esta nueva concepción es el constructivismo.

Dentro de esta necesidad por extender una mentalidad de bioaprendizaje, donde todos, como comunidades aprendientes, participen activamente en la formación y gestión de aprendizaje, las giras didácticas

ABSTRACT

The study of nature, its geography and history, should not be limited to simply memorizing data, statistics, dates, names, mountains, volcanoes, rivers and species, but in the light of the new model, the study of nature must transcend to a more meaningful, vivid and experimental involvement which provides solutions to the learners' community. Under this, educators do not have to focus so much on teaching but on learning.

One of the trends correlated to the new paradigm in education is constructivism. This allows implementing classes and ways of pedagogical mediation that are certainly much more active and attractive than the traditional praxis.

Within this new perspective, field trips have become very relevant for eco-learning; therefore, when well oriented they could be an effective way to achieve important objectives in College Education. In addition, its transactional input is explored on the field of bioliteracy and eco-learning, which aim to promote new global trends in education, in a world in urgent need of a holistic and concrete change of mentality and collaborative actions of self-organization and co-organization. Due to the environmental disaster and degradation of global ecosystems that humanity has plunged the planet in for centuries of environmental waste.

KEYWORDS

Didactic tours or field visits • education • constructivism • new paradigm • environmental crisis • transformation.

o visitas de campo siguen siendo un valioso recurso que, bien aprovechado, puede aportar una riqueza didáctica y disciplinar espontánea, novedosa, y generadora de cultura y conciencia, con la que puede alcanzarse la ansiada "metamorfosis" que nuestro estudiante requiere en su proceso permanente de ecoaprendizaje.

LAS GIRAS DIDÁCTICAS O VISITAS DE CAMPO

Según Morales y Rodríguez (2010), las giras didácticas o visitas de campo se consideran: "como una actividad académica que es programada en el instrumento de orientaciones para el estudiante y en la descripción curricular de cada curso, en donde se efectúan actividades constructivistas, integrando la teoría y la práctica, lo que conlleva a instrumentos de evaluación que pueden ser de diferentes modalidades (informes, pruebas cortas, aplicación in situ y aplicación de guías de apoyo)...es una actividad donde se da la aplicación práctica de la teoría" (1).

Esta estrategia metodológica expone un escenario que debe ser abordado de previo en el salón de clase. Permite desarrollar la observación, reflexionar sobre lo observado, analizar, trabajar en grupo, hacerse invisible en la naturaleza (el estudiante aprende a caminar sin hacer ruido, escuchar los sonidos de la naturaleza, generalmente afectados por la contaminación sónica). Incluso la visita a un lugar común adquiere otro significado, ya que cuando se "visita" con frecuencia su propio entorno, se aprende a reconocer y entender su hábitat de otra manera.

Una gira didáctica o visita de campo guiada es una herramienta que facilita el conocimiento vivencial, ya que genera experiencias sobre las que interesa entender su desarrollo, resultados y principales lecciones aprendidas, con el propósito de promover el intercambio horizontal de conocimientos entre distintos actores, en un área específica, así como motivar el interés para la réplica de experiencias similares.

La visita guiada al campo o gira didáctica posee mucho valor académico, porque permite llevar a la práctica conocimientos previos (en cuenta, los adquiridos en clase), por medio de vivencias que se serán de gran valor, si confluyen los siguientes elementos: una guía adecuada, preparación por parte del docente y disposición del discente a explorar y asimilar situaciones nuevas.

La función del docente y los estudiantes se complementa; el primero dispone los contenidos que el segundo deberá reelaborar, a través de diversas actividades, en las que se combinan estrategias metodológicas de exposición o recepción, descubrimiento e indagación.

La gira didáctica o visita de campo es una práctica pedagógica apropiada para realizar educación ambiental, ya que rompe con la rutina habitual del salón de clase y permite a los discentes vivenciar los problemas ambientales cotidianos de su entorno. Además, les enseña a ver el escenario natural de manera más objetiva, aprender a observar e identificar problemas ambientales; ya sea a nivel local o nacional, sin menoscabo de poder integrarlos y proyectarse a los desafíos globales en esta materia. Es importante recordar la integración como parte del conocimiento y no ver el problema en forma fragmentada. Así que, partir de un problema ambiental local, llevarlo al plano nacional y proyectarlo al planetario es un ejercicio idóneo para el aprendizaje.

Las salidas al campo motivan a los estudiantes a un cambio en su forma de pensar con respecto al hábitat, lo que se traducirá en una actitud y una práctica profesional más responsables con el planeta. También permite adquirir una mayor conciencia en el tema

o, en su defecto, reafirmar sus creencias en relación con la problemática ambiental que sufre un país, una región o el mundo; además, de la importancia que reviste incentivar la protección de los recursos naturales.

Esta actividad didáctica facilita el desarrollo de destrezas cognitivas de alto nivel como la observación, análisis y descubrimiento del medio natural; asimismo, fomentará la conciencia de la problemática ambiental y la protección del medio, en forma lúdica.

Otra ventaja de las giras didácticas es que estimulan la llamada "evaluación horizontal", como un método flexible que combina la autoevaluación y una coevaluación.

Respecto a la evaluación horizontal, Graham, Thiele, Devaux y otros (2008) afirman que:

"la participación de "pares" neutraliza las relaciones de poder asimétricas que prevalecen en las evaluaciones externas tradicionales, creándose una atmósfera más favorable para aprender y mejorar. El elemento central de una evaluación horizontal es un taller que reúne a un grupo de "participantes locales", quienes están desarrollando y aplicando una nueva metodología de I + D y a un grupo de "visitantes" o "pares" interesados en dicha metodología. El taller combina presentaciones sobre la metodología "en estudio", visitas de campo, trabajo en grupo y discusiones en plenaria. El método suscita y compara las percepciones de los dos grupos con respecto a las fortalezas y debilidades de la metodología y provee sugerencias prácticas para mejorarlo, que a menudo se ponen en práctica inmediatamente; promueve el aprendizaje social entre los grupos involucrados y estimula la investigación más a fondo y el desarrollo de la metodología en otros entornos" (2).

Además es importante tener en cuenta que la gira didáctica requiere de una planificación adecuada de las actividades por realizar. La escogencia del lugar debe ser apropiada y de acuerdo con los objetivos; además, el docente debe motivar a los estudiantes para asegurar el éxito.

Por su parte, la teoría constructivista busca que el estudiante sea artífice de su propio conocimiento, relacionándolo con su entorno y logre, de este modo, alcanzar un aprendizaje significativo. Algunos de los postulados del modelo constructivista son los siguientes:

- Reconocimiento de varios tipos y modalidades de aprendizaje.
- Replanteamiento de los contenidos curriculares orientados hacia "aprender a aprender".

- Revaloración del papel del educador, de un expositor y transmisor de conocimientos, a un facilitador u orientador hacia el aprendizaje.

Esta visión en el plano educativo implica, como tarea primordial, lograr en el discente aprendizajes significativos. Por medio de procesos de aprendizaje, se logra que los estudiantes aprendan a aprender. Estos deben adquirir confianza en desarrollar sus propias ideas, tomar sus decisiones y aceptar los errores como pasajes constructivos.

Según Carretero (1997), el constructivismo es:

"la idea que mantiene que el individuo –tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos– no es un mero producto del ambiente, ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre otros factores" (3).

Bibliografía

1. Morales, F. & Rodríguez, M. (2010). *Propuesta de una normativa reglamentaria para las giras y prácticas de campo del Programa de Manejo de los Recursos Naturales como parte de un proceso de innovación en la Gestión Administrativa Académica*. San José, Costa Rica: Ed. Universidad Estatal a Distancia.
2. Graham, Thiele; Devaux, André y otros. (2008). *Evaluación horizontal: Estimulando el aprendizaje social entre "pares". Giras de aprendizaje - Propuesta metodológica*. Alianza Cambio Andino.
3. Carretero, M. (1997). *Constructivismo y educación: desarrollo cognitivo y aprendizaje*. México: Editorial Progreso.
4. Álvarez de Zayas, R. M. (2002). "Tendencias actuales de la Didáctica de la Historia" (Postgrado en Didáctica de la Historia), Universidad de Mérida, Venezuela. En *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*.
5. Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Nueva York: Herder & Herder.
6. Capra, Fritjof (2004). "Understanding and experiencing Ecology". Traducción de Raquel Núñez del original en inglés. *Revista Resurgence*, 226.

■ *La visita guiada al campo o gira didáctica posee mucho valor académico, porque permite llevar a la práctica conocimientos previos.*

Asimismo, Rita Marina Álvarez de Zayas (2002) resume parte de esta teoría en estos dos postulados:

1. El constructivismo se basa en la idea de que al aprender se transforma el conocimiento. Esta transformación, a su vez, ocurre a través del pensamiento activo y original del aprendiz. La educación constructivista implica la experimentación y la resolución de problemas considerando que los errores son parte de la educación y se aprende de ellos.
2. Los estudiantes comprenden mejor cuando están envueltos en tareas y temas que cautivan su atención, que les interesan. Por lo tanto, los docentes deben saber lo que interesa a sus estudiantes y, a partir de allí, relacionarlos con los contenidos curriculares" (4).

NUEVO PARADIGMA

El maestro Paulo Freire considera que la educación debe ser vista desde una óptica distinta a la tradicional. Los cambios deben efectuarse en los sistemas, las instituciones, el educador mismo. Además, la forma de ver y enfrentar el mundo debe ser sustituida por otra, libre de vicios e intereses mezquinos, que no hacen más que mantener el statu quo de las clases dominantes; donde el estudiante es un sujeto pasivo, receptor y acrítico. El educador no puede convertirse en un manipulador de su discente y su aprendizaje. Al respecto, el maestro Freire afirma que:

"educar es un hecho en que educador y educando se educan juntos en el acto educativo. De este modo el educador ya no es sólo el que educa, sino aquel que cuando educa es educado a través del diálogo con el educando, y al ser educado también educa. Así ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos, y del cual los argumentos de la autoridad ya no rigen" (5).



Fotografía: USDA

Freire rechazó fieramente lo que él llamó la “educación bancaria”. Esta representaba un modelo de opresión estándar y naturalizado, que privilegia una relación verticalista entre un “ignorante absoluto” (el educando) y un “sabio absoluto” (el educador), que deposita datos dentro de la cabeza de su estudiante, manteniendo naturalizados los conceptos de sumisión y sin considerar definitivamente nada de la relación establecida.

La antítesis de este enfoque tradicional –verticalista– es la educación como medio para la libertad. Ésta, en su máxima expresión, es el estamento superior de la liberación. En dicha perspectiva, Paulo Freire destaca que los educadores deben asumir una postura revolucionaria, pasando a concientizar a las personas de la ideología opresora. Tiene por compromiso la liberación de las clases oprimidas.

El pueblo y sus líderes deben aprender a actuar en conjunto, en la búsqueda de la transformación de la realidad que los mediatiza. Freire también sostiene que, así como el opresor necesita de una teoría para mantener la acción dominadora, los oprimidos igualmente demandan postulados para alcanzar la libertad.

En el nuevo paradigma, los enfoques integradores proponen que todas las personas son aprendientes y se vive en sociedades que se interrelacionan, conectan y forman complejos sistemas educativos y redes; donde lo único permanente debe ser el cambio. Desaparecen las verdades absolutas, dejando en un plano meramente de mediador al docente. El discente deja de ser un simple sujeto receptor de conocimiento (como si fuera una alcancía, esperando ser llenada de monedas de conocimiento); tal como lo señaló el maestro Paulo Freire, con claridad meridiana, en su teoría de la educación bancaria.

Los paradigmas emergentes aluden a la tendencia que permite entender los eventos desde el punto de vista de las múltiples aristas que los caracterizan. Corresponde a una actitud integradora como también a una teoría explicativa que orienta hacia una comprensión contextual de los procesos, de los protagonistas y de sus contextos. Se refiere a la manera de ver los organismos en su totalidad, en su complejidad, pues, de esta forma, se pueden apreciar interacciones, particularidades y procesos que no se perciben si se estudian los aspectos por separado.

Las transformaciones vertiginosas de la sociedad, los sujetos y las formas de aprender y desaprender llevan a preguntarse si se asiste a una época de cambios o, más bien, a un cambio de época.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Amador Berrocal, S. (2003). “Elementos biológicos como parte de la formación humanística. En *Memoria histórica del Congreso de Humanidades: Cultura, Universidad y Humanismo en el Siglo XXI* (pp. 203-207). San José, Costa Rica. *Revista de la Escuela de Estudios Generales* (número extraordinario), Universidad de Costa Rica.
- Bates, A. (2001). *Cómo gestionar el cambio tecnológico. Estrategias para los responsables de centros universitarios*. Barcelona: Editorial: Gedisa
- Brenes, O. (1999). *Estrategias Didácticas*. San Pedro de Montes de Oca: EUNED.
- CONARE. Comisión de Vicerrectores de Investigación. Subcomisión de Educación Ambiental. Obando Acuña, Vilma. (2002). *Biodiversidad en Costa Rica: estado del conocimiento y gestión*. Heredia, Costa Rica: Instituto de Biodiversidad, INBio.
- Digión, L.; Sosa, M. y Velásquez, I. (2006). *Estrategias para la medición pedagógica en ambientes de educación a distancia*. Departamento de informática, Facultad de Ciencias Exactas y Tecnología. Universidad Nacional de Santiago del Estero. Argentina.
- Fundación para el desarrollo de la Cordillera Volcánica Central (FUNDECOR) (2001). *Gira al Volcán Poás como experiencia educativa. Una propuesta de la Fundación para el Desarrollo de la Cordillera Volcánica Central*. San José, Costa Rica: FUNDECOR.
- Gastreich, K. R. (2001). *Aprendamos en el aula verde. Laboratorios de campo en el bosque lluvioso, con información para facilitadores*. San José, Costa Rica: Fundación Neotrópica. Editorial Heliconia.
- Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (1987). *Nuestro futuro común*. Organización de Naciones Unidas. Nueva York, Estados Unidos de América: Autor.
- Jiménez Morales, A. (2009). “Las giras: una práctica pedagógica en el Repertorio Problemas Ecológicos, Escuela de Estudios Generales, en la Universidad de Costa Rica”. *Actualidades Investigativas en Educación*. Revista electrónica publicada por el Instituto de Investi-



Fotografía: Grand River Conservation Authority

■ *Las salidas al campo motivan a los estudiantes a un cambio en su forma de pensar con respecto al hábitat, lo que se traducirá en una actitud y una práctica profesional más responsables con el planeta.*

A finales del siglo XX, la ciencia concluye una era de la humanidad donde se descubren los secretos del átomo, se descifra la molécula de la vida y se crea el ordenador electrónico. Con estos descubrimientos elementales, suscitados por la revolución cuántica, el adelanto del ADN y la computación, las leyes fundamentales de la materia, el genoma humano y el cálculo se resuelven en lo esencial.

Si cambia una época, también cambia el paradigma. El paradigma anterior muere y da paso a nuevos paradigmas. Esos nuevos paradigmas (no es cambiar un paradigma por otro) no ven los átomos separados, ni las partículas aisladas, sino que los conciben como un sistema integrado de interrelaciones altamente complejas y dependientes unas de otras. La concepción del universo, su funcionamiento y el planeta adquieren nuevas dimensiones. El aprendizaje está interrelacionado; la Tierra es un sistema dentro del que cada uno tiene una función vital: ¿qué hacemos?, ¿cómo lo hacemos? y ¿qué no hacemos?

Al tenor de lo anterior la educación ambiental y los conocimientos que se pueden gestar desde el campo adquieren nuevos horizontes, dignos de resaltar y analizar a la luz de nuevos paradigmas, sin complejos ni teoremas escritos por otros. Dentro de esta concepción, la bioalfabetización adquiere gran importancia. No se puede seguir impávido, dejando que la tierra colapse y en su interior se asista al funeral de su propio destino. Hoy más que nunca, el futuro de la humanidad está en manos de la educación.

El maestro contemporáneo Fritjof Capra (2004), con claridad meridiana, afirma la importancia del tema ecológico para el futuro global: "en las próximas décadas, la supervivencia de la humanidad dependerá de nuestra capacidad para comprender los principios básicos de la Ecología y vivir conforme a ellos" (6).

Dada la importancia que reviste el abordaje del tema ecológico para los discentes, es fundamental su inclusión en todos los niveles de la educación, ya sea como contenido temático o como un eje transversal. De la misma manera, las giras didácticas o visitas de campo

se transforman en andamiajes didácticos del aprendizaje constructivista que además permiten brindar un enfoque integral para los aprendientes.

Existen otras estrategias de aprendizaje que también permiten propiciar en los discentes experiencias significativas. Sin embargo, en este artículo se ha elegido sustentar las giras didácticas o visitas de campo y su importancia como estrategia metodológica para la bioalfabetización en educación superior.

Solo hay un camino para salvar el planeta y es cambiar el rumbo, y eso solo se logra con educación. No hay otro camino, ese es el único.

CONCLUSIONES

- Los cambios que experimenta el mundo y los nuevos enfoques de aprendizaje requieren un viraje hacia nuevos paradigmas donde el estudiante tenga más vivencia con el entorno, la naturaleza y su propio aprendizaje.
- El enfoque constructivista provee algunos principios que pueden ser de utilidad en el bioaprendizaje, y las giras didácticas, aun en educación superior, pueden propiciar ese acercamiento con la naturaleza y su entorno.
- Existe una urgencia ambiental planetaria, debido a los altos índices de contaminación atmosféricos, lo cual tiene a la Tierra al borde de un cataclismo ambiental. El vertiginoso aumento de la contaminación, la destrucción de la capa de ozono, el efecto invernadero, el calentamiento global y el cambio climático son problemas serios que atañen a toda la humanidad.
- El sistema educativo tradicional, fragmentado y academicista, no ha sido capaz de articular estrategias para concienciar al ser humano sobre la importancia de un cambio de mentalidad alrededor del tema ambiental.
- El bioaprendizaje postula que las comunidades aprendientes deben participar activamente en la formación y gestión de su propio aprendizaje.
- La gira didáctica o visita de campo guiada constituye una herramienta útil para promover el aprendizaje vivencial. Es una práctica pedagógica apropiada para realizar educación ambiental. Permite el desarrollo de destrezas, habilidades y valores de gran importancia en el crecimiento humano del estudiante, incluso en educación superior.
- La gira didáctica, para su éxito, debe estar bien planificada por el docente.

gación en Educación, Universidad de Costa Rica. ISSN 1409-4703. <http://revista.inie.ucr.ac.cr>, Volumen 9, Número 2, pp. 1-29. Costa Rica. Publicada 30 agosto de 2009.

López-Martín, J. (2007). "Las salidas al campo: mucho más que una excursión" [Versión electrónica]. *Educar en el 2000: Revista de Educación Ambiental* (11), pp. 100-103. Murcia. España.

Mata Segreda, A. (2003). *Estrategias innovadoras para la formulación inicial de educadores en el campo ambiental (Informe de investigación)*. San José: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana. Consejo Nacional de Rectores.

Organización de Naciones Unidas (2005). *Documento final de la Cumbre Mundial. Resolución aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas*. ONU. Nueva York, USA: Autor.

Solano Muñoz, Edgar (2006). "La evolución de la Educación Ambiental en Costa Rica". *Revista de Ciencias Sociales* 111-112, 71-80. Universidad de Costa Rica.

Soto Valverde, Gustavo Adolfo (2007). *50 Aniversario de los Estudios Generales de la Universidad de Costa Rica. Documentos fundamentales* (Edición conmemorativa). San José, Costa Rica: Editorama.

UNESCO-PNUMA (1987). "Enfoques pedagógicos a la Educación Ambiental". En Rodríguez, Mayra; Zúñiga, María Eugenia y Cartín de Guier, Estrella. *Antología de Didáctica Ambiental* (pp.121-145). San José, Costa Rica: EUNED.

Universidad de Costa Rica. Escuela de Estudios Generales (2009). Programa del Curso de Problemas Ecológicos. San José: Sección de Ciencias Biológicas.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

Almazán, L. y Ortiz, A. (2004). "Estrategias metodológicas para el desarrollo de las prácticas de enseñanza en la educación universitaria". *Revista de Medios y Educación*, N° 22. Recuperado de: <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n22/n22art/art2203.htm>

Colegio Hebreo Dr. Jaim Weitzman (CPEIP) (s.f.). "Estrategias metodológicas. Educrea, centro de documentación". Recuperado de: *Revista CAES* Vol. II, No. 2, Año 2011 ISSN-1659-4703 en www.minae.go.cr/ejes_estrategicos/ambiente www.encc.go.cr

La educación, la cultura y el desarrollo del currículo: una sola construcción



“La atención a la diversidad sigue siendo la clave de la calidad de la enseñanza”

Elena Martín, 2006

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia, la Educación ha sido un tema de discusión por la importancia que esta conlleva en el desarrollo de los pueblos y de las mismas personas. Los contenidos de estudio y sus planteamientos están sujetos a una gran variedad de elementos sociales, políticos, económicos y culturales. Los temas del currículo, también, se afectan por las personas o por los grupos de poder que decidirán qué incluir o no.

Asimismo, las nuevas corrientes de fuera del contexto en el cual se forma el currículo incursionarán como parte de este y, aunque a veces algo extrañas o poco conocidas, se ajustarán o se impondrán como ideas novedosas y de gran éxito para ser probadas en el momento.



Desde este punto de vista, el currículo es complejo, es dinámico y demuestra una faceta de las creencias imperantes en cada época. La complejidad es plasmada por la diversidad humana y el desafío de brindar aquello que cada uno necesite. El dinamismo depende de entender y de asimilar que los cambios son parte de cualquier proceso y que permiten hacer los ajustes a la realidad que se presenta día con día.

El currículo es producción y resultado de las creencias de un momento; por lo tanto, es cultura, es la transmisión de lo que se cree es importante, no solo de introducir sino también, de conservar, de renovar y, con ello, se pretende alcanzar y mejorar a cada individuo. El currículo debe representar una conciencia, una unión del contexto vivencial de un grupo social, en el cual fue creado y en el cual será desarrollado.

DESARROLLO

El currículo es la representación gráfica y escrita de lo que se quiere alcanzar por medio de objetivos, prácticas, actividades y procedimientos con estructuras entrelazadas unas con otras. Grundy (1987), al mencionar a otros autores, brinda una serie de definiciones acerca del currículo, tales como:

- Un conjunto interrelacionado de planes y experiencias que un estudiante lleva a cabo bajo la orientación de la escuela (Grundy, 1987: p. 45).
- Todas las experiencias planeadas que la escuela prepara para ayudar a los alumnos a alcanzar los resultados del aprendizaje señalados y que corresponden a lo mejor de sus habilidades (Grundy, 1987: p. 45).
- Un programa de actividades (que han de realizar profesores y alumnos) diseñado de manera que los estudiantes alcancen, en la mayor medida posible, determinados fines y objetivos educativos y de otro tipo, propios de la enseñanza (Grundy, 1987: p. 45).

RESUMEN

El presente artículo expone las ideas principales acerca de la creación del currículo, los elementos y las decisiones que conllevan su elaboración, así como los diversos factores que lo conforman. La producción del currículo ha tomado diferentes rumbos acorde con las diferentes exigencias y tendencias de la época. Ha pasado de un currículo particular, de una población específica, con adquisición económica, a un currículo más abierto a una mayoría, más accesible a la población en general. Hoy, el currículo busca una inclusión de todos y todas en la educación, sin diferencias económicas, cognitivas, políticas o sociales. Una inclusión a las diferencias, a la desigualdad, considerando el aspecto cultural y creando los cambios necesarios para lograrlo.

PALABRAS CLAVE

Educación inclusiva • cultura y su influencia
• currículos más abiertos • igualdad de oportunidades • cambio de actitud • demandas actuales • perspectivas actuales y cambios necesarios.

ABSTRACT

The article proposes the main ideas involved in the creation of a curriculum, as well as the decision, different elements and factors contained in it. There is a variety of curricula according to the different perspectives and historical situations. At the beginning, it is possible to find curricula written for a specific and particular population, those who can pay for that; but now, it is also possible to find a more open and accessible ones. Today, the main purpose is the creation of an inclusive education through the curriculum in which everybody can be accepted no matter the physical, cognitive o emotional circumstances. An inclusive education to what is different, taking into account cultural aspects by creating the necessary changes.

KEYWORDS

Inclusive education • culture and its influence • more open curricula • equal opportunities • change in attitude • current demands • current perspectives and necessary changes.

Si bien es cierto que el currículo se puede considerar como el inicio o la partida de lo que se quiere enseñar, ese comenzar estará influenciado por las creencias con respecto a la educación del momento. Bien lo dice Grundy (1987): el currículo no es un concepto sino una construcción cultural en la que se pueden organizar las prácticas establecidas para tal fin.

Es decir, el currículo está permeado por las creencias y por el sentir de lo que debería ser la educación en una época determinada. La cultura es inseparable de la educación; ambas se desarrollan y alimentan a la vez para crear un sentido de pertinencia cultural en el planeamiento curricular. De esta manera, Peralta (2002) se refiere a la pertinencia cultural y el currículo en los siguientes términos:

...se debe hacer una elección en función a lo mejor, lo más valioso y relevante de cada uno de los ámbitos espaciales (global, occidental, latinoamericano, nacional y local) e incorporando a la vez los aportes más significativos del pasado, del presente, y de los proyectos a futuro (P. 4).

Las creencias no son solamente los dogmas nacionales o regionales de un país o de un Estado. Las creencias son sometidas a un proceso de aculturización por otras creencias de la región, como en el caso de Centroamérica o Latinoamérica. El concepto de cultura y de educación traspasa las fronteras en busca de una solución nacional, la cual, muchas veces, no logra los objetivos planteados porque no es simplemente copiar lo que otros hacen, es analizar si lo que se importa de otras latitudes alcanzará los mismos resultados de acuerdo con el contexto y con la cultura propios de una región o país, dado que, en una misma región geográfica, hay diferencias, las cuales deben ser consideradas en el currículo.

Por ejemplo, la provincia de Guanacaste tiene una pertinencia cultural diferente a la de Limón, así como Costa Rica tiene una cultura diferente a la que tiene Nicaragua, aun cuando ambos países pertenecen a una misma región y hablan un mismo idioma.

La pertinencia cultural, también, está muy ligada al desarrollo político, social, económico e histórico de cada país. En el caso de Costa Rica, al abolirse el ejército, el dinero se destina a la educación y no a fines bélicos, como sí ocurre en el resto de los países centroamericanos, aspecto que hace una gran diferencia en la construcción del currículo.

En dicha construcción del currículo se pueden hacer copias de otros entornos sociales, y es precisamente por ello que surge la siguiente pregunta: ¿será que, a veces, es más fácil copiar lo que ya está hecho que plantearse retos en el currículo que cubran las necesidades y se acerquen a las expectativas reales de un país o región?

El planteamiento del currículo debe dar respuesta a un entorno y momento específicos, y jamás ser una copia que desvirtúe la realidad en la que se desarrollará o que desligue la cultura como referente social y medio de aprendizaje. El currículo debe ofrecer e intentar llenar aquellas expectativas requeridas por la sociedad o por el país.

Por otra parte, incluso tomando en consideración una población y un contexto para elaborar un currículo, a veces los resultados no son los esperados, porque el currículo es un eje central e integrador de muchos factores, los cuales no son estáticos -son variables, como el alumnado o el personal docente-. De forma indirecta, la parte humana agrega, al desarrollo del currículo, lo afectivo, lo emocional, lo cognitivo y hasta lo religioso, como parte de la cultura.

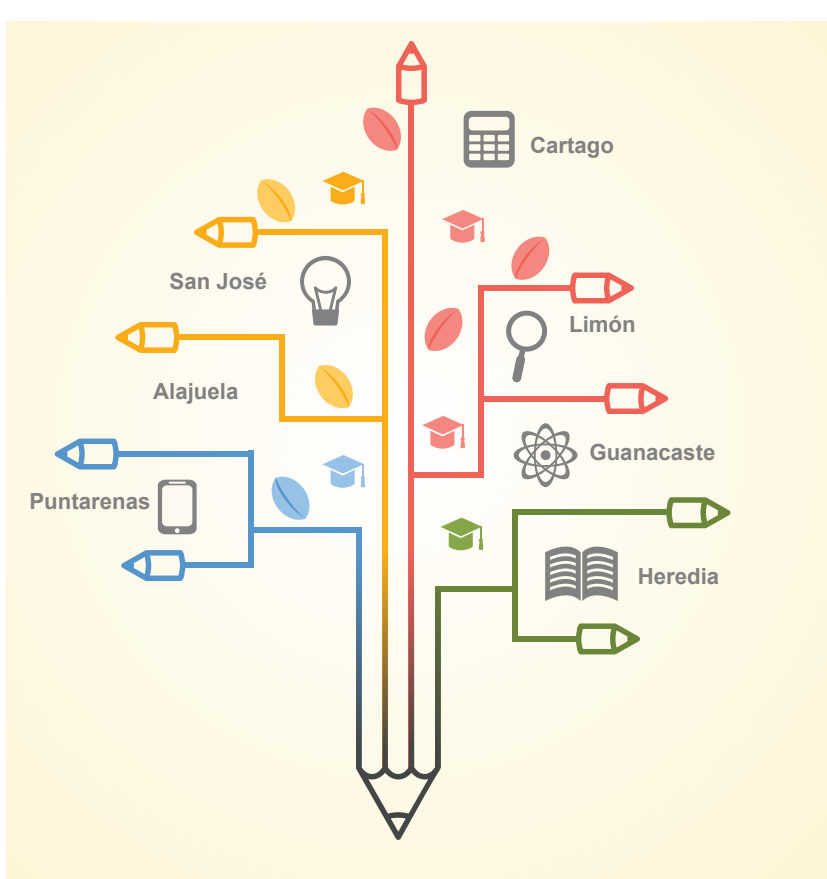
La creación del currículo se vuelve compleja no solo por la idea de alcanzar actualidad en los planes de estudio del momento o por modernizar marcos teóricos o conceptuales que interfirieron en su diseño, o por la inclusión de nuevos programas de estudio, así como de estrategias, material o recursos de novedosos, sino porque el elemento humano, en el currículo, vitaliza y fomenta la innovación y los cambios, los cuales, muchas veces y por diferentes razones, el que desarrolla o implementa el currículo no está dispuesto a hacerlos.

Quizá un cambio que genere resistencia es una educación inclusiva, una educación abierta para todos, en donde no exista el concepto de discriminación por estar en una silla de ruedas o por presentar un nivel cognitivo bajo o cualquier otra condición, física, emocional o intelectual que difiera de los estándares impuestos por la época.

Riera (2004) puntualiza que, en tal sentido, abordar un análisis de la problemática curricular exige orientar la atención al estudio y a la evolución histórica que el currículo haya tenido. En otras palabras, no es solo agregar o copiar aspectos en aras de mejorarlo y actualizarlo, es también, como adiciona Riera (2004), que el currículo se convierta en un mecanismo de selección, organización y distribución cultural; es decir, un currículo que genere conocimiento y propicie el aprendizaje para todos los individuos.

Debe tenerse presente que el aprendizaje y el desarrollo de cualquier currículo deben darse en el ambiente social y familiar conocidos, de tal manera que cree las estructuras necesarias en el cerebro y fomente la instrucción. El contenido de un currículo, por tanto, requiere no solo de la inserción de objetivos, sino de actividades y de procedimientos llanos y abiertos al desarrollo contextual de los tiempos que corren. Riera (2004) agrega que el problema se percibe cuando el significado de ese conocimiento no representa un sentido real y de correspondencia con las necesidades, los intereses y los anhelos en permanente cambio de los usuarios.

En un principio, la educación se brindó para aquellos quienes pudieran pagarla, para una clase económica fuerte; sin embargo, con los años, se pudo contar con una educación más accesible, la cual, incluso, llegara a estratos sociales bajos. De alguna manera, los cambios en el currículo y ciertas políticas han favorecido que todas las personas tengan acceso a la educación y sean aceptadas, con lo que se contribuye a una educación más democrática.



■ *la provincia de Guanacaste tiene una pertinencia cultural diferente a la de Limón, así como Costa Rica tiene una cultura diferente a la que tiene Nicaragua, aun cuando ambos países pertenecen a una misma región y hablan un mismo idioma.*

No obstante lo anterior, ese acceso a la educación para todas las personas ha hecho que, actualmente, esta se haya masificado, lo cual da como resultado un número mayor de estudiantes en las aulas y, algunas veces, se deja de lado la calidad de la enseñanza, a pesar del esfuerzo realizado por parte del personal docente para completar un programa, cumplir con el currículo y, a la vez, atender las necesidades especiales que requieren algunos y algunas estudiantes.

■ *El currículo puede tener excelentes objetivos, un contenido actualizado y buenos recursos didácticos en el aula, pero si el docente no se capacita para aprovecharlos o no le interesa sacar lo mejor que tiene a la mano, los resultados, en términos de aprendizaje, no serán satisfactorios.*

De modo que brindar una educación democrática para toda la población estudiantil o, al menos, para la mayoría, no necesariamente significa educación de calidad. Riera (2004) menciona un ejemplo en Venezuela, en el que, al masificar el acceso a la educación, esta más bien desmejoró, porque no se contaba con la cantidad de docentes preparados para atender al contingente de alumnos y alumnas; por lo tanto, se tuvieron que contratar personas no idóneas, lo cual afectó la educación que se brindaba en ese momento.

Walter (2000) puntualiza que una educación de calidad es cara y difícil, porque se requiere de ciertos recursos didácticos para el desarrollo de las capacidades de aprendizaje del estudiantado. Sin embargo, una inversión alta no garantiza que el contenido sea bueno ni, mucho menos, que el currículo sea el mejor en cuanto a la novedad de los objetivos que se plantean. Asimismo, Walter (2000) agrega que a la calidad de la educación la conforman todos, a saber: padres y madres de familia, empresarios, empresarias, funcionarios, funcionarias y educadores. Esa integración, casualmente, es lo que puede fomentar una educación de calidad, y no necesariamente el costo que hay que pagar por ella.

Otro aspecto fundamental es el de anticipar lo que se necesita, lo cual, a la vez, fomentaría el análisis y la constante revisión del currículo. En este sentido, Walter (2000) se refiere a Centroamérica al señalar que, quizá, el gran problema de la educación en el Istmo ha sido que los logros y los esfuerzos han llegado demasiado tarde por diferentes razones, siendo la principal el ejército. Dicho autor determina que el panorama desalentador en Centroamérica se complicó tremendamente con el inicio de los conflictos civiles en la década de 1970, cuyos gobiernos comenzaron a destinar más recursos a sus fuerzas armadas y les rebajaron recursos a los programas de índole social, lo cual, por supuesto, les restó dinero a los programas de educación, lo que incrementó el analfabetismo en el Istmo.

Por otra parte, es importante reconocer que no hay que confundir inversión con calidad; Walter (2000), al respecto, señala que un país puede gastar mucho en educación y no obtener los resultados deseados. El currículo puede tener excelentes objetivos, un contenido actualizado y buenos recursos didácticos en el aula, pero si el docente no se capacita para aprovecharlos o no le interesa sacar lo mejor que tiene a la mano, los resultados, en términos de aprendizaje, no serán satisfactorios.

Entonces, surge otra pregunta, ¿cómo se logra la inclusión en el currículo y, por ende, en la educación? ¿Será solo cuestión de agregarla al currículo y esperar los resultados? Fumagalli & Madsen (2003) señalan que una educación para todos requiere, en primer lugar, de una cobertura del sistema educativo. En ese sentido, Costa Rica ha dado pasos significativos con la creación de escuelas unidocentes con el fin de que toda la población pueda asistir a un centro educativo. Sin embargo, esto no garantiza, de ninguna manera, que el cien por ciento de la población en edad de estudiar lo esté haciendo y tampoco garantiza la calidad de educación que se está brindando.

Fumagalli & Madsen (2003) puntualizan que lo relevante de brindar una educación para todos es la inserción del aspecto social y cultural en el currículo; llaman a esto “propuesta curricular de interculturalidad”. Señalan la importancia de crear espacios para la discusión y la aceptación de la diversidad cultural y social, aspectos relegados, en su mayoría, por presiones políticas y económicas. En otras palabras, Fumagalli & Madsen (2003) hacen un llamado a establecer, en el currículo, el sentido de pertinencia cultural como pilar para su desarrollo.

Una representación de exclusión o no inclusión social y cultural en Costa Rica es la población indígena. Hace muchos años se discutió si debía considerárseles ciudadanos costarricenses a esta población y, por lo tanto, reconocerles el derecho de un documento de identificación oficial. No solo la población indígena actual debe ser considerada como ciudadanos costarricenses de toda la vida, sino también sus padres y los padres de sus padres, quienes estuvieron mucho antes de que esta tierra fuera conquistada por extranjeros.

La población indígena de Costa Rica presenta un reto en el concepto de educación abierta para todos; este no es un concepto único para las personas con necesidades educativas especiales. La inclusión o el concepto de una educación accesible es eso: disponible para todos y para todas sin importar la condición de la persona. El currículo, por tanto, debe dignificar a la persona que recibe la información; no significa darle información porque sí; es restablecer y construir el sentir humano, es desarrollar el sentimiento de solidaridad y de aceptación de las diferencias.

Lo anterior hace que el currículo sea un crisol de propuestas enriquecedoras, de discusión y replanteamientos constantes; un currículo de acción que brinde variedad de posibilidades, así como variedad y necesidades de las cuales está compuesto el estudiantado. Un currículo que identifique, valore y represente una parte de la cultura.

Martín (2006) señala que es preciso ofrecer ayudas educativas distintas a quienes tienen necesidades diferentes, para que alcancen los mismos aprendizajes básicos irrenunciables. Pero esta idea conlleva una responsabilidad social por parte de los educadores, la cual es sentirse convencidos de poder llevarla a cabo. En otras palabras, no solo es propagar una igualdad de derechos en el aprendizaje para las personas, sino brindar las condiciones mínimas o necesarias para impulsar un aprendizaje más equitativo; es tener el compromiso de llevar a cabo el aprendizaje a todos y a todas haciendo los cambios necesarios, no solo en el currículo, sino también en la actitud y en la disposición de enseñar o de transmitir el conocimiento.

Martín (2006) expresa un convencimiento y asegura que, desde el currículo, se pueden tomar muchas medidas de atención a la diversidad, tanto en la fase del diseño como en la del desarrollo.



Fotografía: Ryan Gibbons. Flickr.com

- *La población indígena de Costa Rica presenta un reto en el concepto de educación abierta para todos; este no es un concepto único para las personas con necesidades educativas especiales. La inclusión o el concepto de una educación accesible es eso: disponible para todos y para todas sin importar la condición de la persona.*

Entonces, surgen otras preguntas, tales como: ¿quién diseña el currículo? ¿Los docentes a cargo del estudiantado? ¿Personas ajenas a la realidad nacional? ¿Qué tanto se puede modificar el currículo por parte del docente sin que haya represalias? ¿Hay que motivar al docente para que incluya los cambios necesarios en el currículo en relación con la población a la que sirva? ¿Tiene voz el estudiantado en la creación del currículo?

La creación del currículo es un proceso tan complejo como el de enseñar y aprender; posiblemente existan muchas dudas y preguntas que serán evacuadas conforme el proceso histórico se vaya desarrollando. La lucha o las luchas por los cambios en una educación acorde con las necesidades de los estudiantes y del país deben mantenerse presentes en la conciencia de cada una de aquellas personas involucradas directa o indirectamente en el campo de la Educación.

En otro sentido, hay que entender que el currículo puede ser boicoteado desde antes de ponerse en práctica, no solo por la falta de motivación o convencimiento del personal docente en el momento de aplicarlo, sino por aquellas personas quienes tienen el poder para decidir cómo y en qué condiciones se enseña. Aulas con treinta o más estudiantes, en espacios pequeños, sin ventilación, sin iluminación, con varios estudiantes con necesidades educativas, sin asistentes para los docentes, con pocos o casi nada de recursos didácticos docentes con recargo de trabajo administrativo, sin apoyo estatal o institucional, bajos salarios, personas sin la debida preparación académica en el campo dando clases, entre otros muchos aspectos, son elementos que afectan el desarrollo de un currículo y su puesta en marcha.

Hegarty (2006) puntualiza que del tema se ha hablado mucho, pero que no se ve un gran avance, a pesar de los acuerdos y la transmisión del conocimiento a otros entes. De ahí que dicho autor señala que deben tomarse acciones en cuatro niveles: nacional o estatal, local, escolar y del aula. En relación con el nivel nacional, deben resaltarse dos puntos importantes: la formación docente y el control de calidad.

Hegarty (2006) expresa que un control riguroso de la calidad no debe subestimarse nunca. Si la educación es para el futuro del país, al cual lo representan los niños, las niñas y los jóvenes en general, entonces hay que asegurar la excelencia de lo que se hace, haciéndolo óptimamente y con profesionalismo. Desde esta perspectiva, pueden implementarse evaluaciones tanto para alumnos y alumnas como para docentes, monitorear las pruebas o crear otras actividades para comprobar que lo que se brinda es adecuado y que los niveles de asimilación son los esperados.

En cuanto a la formación docente, Hegarty (2006) menciona que hay que estar atentos a la calidad de los profesionales que imparten la educación, así como contar con especialistas en las áreas necesarias. En Costa Rica no hay una cultura para seleccionar en forma adecuada a quien, en un futuro, estará al frente dando clases. No hay exámenes para valorar el conocimiento adquirido de un profesional en educación o pruebas o algún tipo de parámetros que demuestran debilidades en cuanto a las actitudes para desempeñarse en el campo de la enseñanza. Incluso, en Costa Rica, se contrata personal que aún está en formación profesional y con un mínimo de preparación académica.

Sin embargo, no se debe perder de vista que si Costa Rica ha dado grandes pasos en la elaboración del currículo y en la educación, también debe ocuparse de fiscalizar la calidad de aquellos que ofrecen servicios educativos y que forman al futuro del país: los niños, niñas y jóvenes, la esperanza de los pueblos.

■ *No existe ni existirá el currículo perfecto, el que se adapte a cada una de las necesidades de una sociedad o segmento demográfico. El currículo es el acercamiento, el intento cultural por llevar lo que se cree se necesita.*

CONCLUSIONES

No existe ni existirá el currículo perfecto, el que se adapte a cada una de las necesidades de una sociedad o segmento demográfico. El currículo es el acercamiento, el intento cultural por llevar lo que se cree se necesita; es el mecanismo para definir lo que necesitamos aprender; es el medio que definirá a un grupo social por los aportes que moldearon o sembraron las semillas del aprendizaje y quizá del desarrollo del pensamiento ciudadano comprometido con su entorno cultural, con su familia y con su país.

Son indisolubles los lazos entre la cultura, la educación y el currículo. En realidad, son los cimientos que conforman las bases para el desarrollo del conocimiento generador de aprendizaje, de aceptación del otro, del que es diferente, de aquel que sobresale no solo por su condición física limitada, sino por sus diferencias a la hora de percibir a las personas y al mundo que las rodea.

El currículo es acción por sí solo; eso significa que es fuente de poder de muchos, porque con este se establece el nivel de conocimiento que debe darse a la ciudadanía o no. Un pueblo con conocimiento es pensante y se apropia de su destino; un pueblo sin conocimiento es manipulable y sirve a los propósitos de explotación y dominio de los poderosos.

Ese poder y accionar del currículo es, quizá, la mayor razón por la cual los gobernantes y los políticos busquen interesarse en la conformación de los contenidos del currículo. El currículo no solo es una construcción social de toda una sociedad, es, también, una construcción de valores, cargada de moral, de sentimientos, de sentido de unidad y de aceptación e integración para un bienestar común.

Hegarty (2006) señala, en su artículo, a una gran escritora y educadora de origen latinoamericano: Gabriela Mistral, quien dice:

Somos culpables de muchos errores pero nuestro peor crimen es abandonar a los niños, ser negligentes con la fuente de vida. Muchas cosas que necesitamos pueden esperar. Los niños no pueden. El tiempo es ahora... No podemos contestarles: "mañana". Su nombre es "Hoy".



Fotografía: Ryan Gibbons. Flickr.com

Bibliografía

- Fumagalli, L. & Madsen, N. (2003). "La búsqueda de una educación relevante: un derecho a todos". Seminario Internacional: Reforma curricular en América Latina: logros, problemas, perspectivas. Pág. 1 a la 20. San José, Costa Rica. 5-7 nov. 2003.
- Grundy, S. (1987). *Producto o praxis del currículum*. Ediciones Morata, S.A. C/Mejía Lequerica, 12 28004 Madrid.
- Hegarty, S. (2006). "Diversidad del currículo y necesidades especiales de Educación". *Revista PRELAC (Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe)*. Santiago de Chile. Unesco. N.º 3 de diciembre 2006. Pág. 128-133.
- Martín, E. (2006). "Currículo y atención a la diversidad". *Revista PRELAC (Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe)*. Santiago de Chile. Unesco. N.º 3 diciembre 2006. P. 112-119.
- Peralta, V. (2002). *Pertinencia cultural de los currículos de educación inicial en los desafíos del siglo XXI*. República de Chile. Universidad Central. Instituto Internacional de Educación Infantil, Santiago de Chile. Junio.
- Riera, E. (2004). "Perspectivas curriculares en América Latina". *Revista Ciencias de la Educación*. Año 4, Vol. 1, N.º 23, Enero-Junio 2004, pp. 193-204. Valencia.
- Walter, K. (2000). *La educación en Centroamérica: reflexiones en torno a sus problemas y su potencial*. CA 2020: Documento de trabajo #10. Universidad de Carolina del Norte.

Ómer Gerardo Fonseca Zúñiga
Director Regional de Educación
Pérez Zeledón



Fotografía: E. Tao.Freepik.com

Estudiantes con necesidades educativas especiales por superior intelecto, en las aulas de clase

A propósito de la Ley N° 8899 del 18/11/2010, Ley para la Promoción de la alta dotación, talentos y creatividad en el sistema educativo costarricense.

INTRODUCCIÓN

En el segundo semestre de 2010, mucho antes de que la Asamblea Legislativa de Costa Rica promulgara la Ley 8899, la revista *Umbral*, número XXVII, publicó un artículo de mi autoría, con los principales hallazgos del estudio de etnografía educativa denominado "Estudiantes con necesidades educativas especiales por superior intelecto en las aulas.

Caso de la Escuela Pedro Pérez Zeledón". En dicho artículo, aparte de un rápido análisis de resultados, emití algunas conclusiones y recomendaciones como producto de la investigación. Hoy, a las puertas de que se cumplan seis años de la publicación y con un interés manifiesto por parte del Ministerio de Educación Pública de reglamentar la Ley 8899, vuelvo a referirme al tema. Esta vez lo retomo, no para dar a conocer los resultados del estudio, sino más bien para abordar la temática, muy nueva en nuestro país, por cierto, y con un grado de incertidumbre pronunciado, desde un punto de vista teórico-reflexivo. Por tal razón, se ofrece un poco de historia donde se evidencia que éstos jóvenes han sido estigmatizados de diversas formas, considerándoseles desde prodigios fruto de la divinidad hasta enfermos con trastornos psicológicos o psiquiátricos. Se aborda el tema, también, exponiendo algunas características que particularizan a estos estudiantes, sus problemas, sus necesidades, intereses y adaptación al contexto escolar, y su éxito o fracaso en los estudios.

La temática es muy amplia, por lo que se espera, con este artículo, contribuir de alguna forma a responder las múltiples inquietudes que presentan los docentes, quienes serán los responsables de hacer accesible el currículo en términos de equidad a esta población estudiantil; que si bien es cierto, siempre ha existido y siempre se ha atendido, hay que ser conscientes de que en muy pocos casos se ha hecho de la mejor forma posible.

DESARROLLO DEL ARTÍCULO

La Ley N° 8899, denominada Ley para la Promoción de la Alta Dotación, Talentos y Creatividad en el Sistema Educativo Costarricense fue aprobada por la Asamblea Legislativa de Costa Rica el veintiocho de octubre de dos mil diez y, por el Poder Ejecutivo el dieciocho de noviembre del mismo año. Fue publicada en la Gaceta N° 247 del martes 21 de diciembre del mismo año, con un rige a partir de su publicación.

Por su parte, el artículo número uno de la norma aduce que: "La presente Ley tiene por objeto la promoción de la alta dotación, talentos y creatividad de los educandos con capacidades extraordinarias en el Sistema Educativo Costarricense. Estos estudiantes serán objeto de una atención temprana, individualizada, completa y oportuna por parte del Ministerio de Educación Pública".

RESUMEN

El concepto de niños superdotados, sobredotados, talentosos, brillantes, genios y con necesidades educativas especiales por superior intelecto (término que se utilizó en la investigación) ha sido motivo de controversia desde épocas antiguas y, hasta la fecha, los estudios realizados acerca del tema no han logrado unificar criterios respecto a las características que se deben contemplar para la denominación de estos niños y, mucho menos, llegar a acuerdos satisfactorios en la utilización de una única definición.

Corolario a lo anterior, cuando las condiciones y calidad educativas que se les ofrecen a estos estudiantes son inadecuadas, éstos tienden a mostrar una inadecuada adaptación, a rendir por debajo de su capacidad y, en ocasiones, a desertar en sus estudios. En casos extremos, su motivación se destruye, sus relaciones sociales se estancan y se desestabilizan emocionalmente, pierden el control de sí mismos y de la capacidad para establecer expectativas reales. En cambio, cuando están bien orientados, los sobredotados manifiestan un rendimiento muy alto como resultado de su curiosidad, experimentación, descubrimientos, asimilación, organización y utilización de la información, de su percepción de las relaciones y de su memoria. Por eso es necesario brindarles todo tipo de oportunidades para que crezcan sanos física, emocional, intelectual y socialmente, como bien lo expresa el concepto de educación comprendido como la formación integral, en este caso de los estudiantes.

De allí la importancia de empezar a concienciar al personal escolar sobre este tipo de población. Por tanto, se requieren docentes pedagogos que observen la realidad o contexto de este tipo de población estudiantil, la investiguen y cambien el hecho educativo.

PALABRAS CLAVE

Estudiantes con necesidades educativas especiales por superior intelecto • Niños sobredotados • superdotados • genios • talentosos • brillantes • pedagogo • docente como administrador del currículo • Ley 8899.

ABSTRACT

The concept of exceptionally gifted, gifted, talented or bright children, geniuses and those with special educational needs by superior intellect (the latter term being used in this research) has been controversial since ancient times to date. Studies on the subject have failed to unify criteria regarding to the characteristics to look for a name for these children and even less so to reach a satisfactory agreement on the use of a single definition.

As a result, when the educational conditions and quality that is offered to these students are inadequate, they tend to display poor adaptation, to perform below their abilities and sometimes drop out from school. In extreme cases their motivation is destroyed, their social relationships are broken and become emotionally destabilized, they lose control of themselves and the ability to set realistic expectations. Instead, when they are properly oriented, the gifted children show a very high performance as a result of their curiosity, experimentation, discovery, assimilation, organization and use of the information, and their perception of relationships and their memory. Therefore it is necessary to provide all kinds of opportunities to make them grow physically, healthy, emotionally, intellectually and socially, as it is expressed in the concept of education understood as well-rounded training for this specific population.

Hence the importance of beginning to educate school personnel about this population. Therefore, it is needed to count on with teachers who observe the reality or context of this type of student population, investigate and change the educational process as required.

KEYWORDS

Students with special educational needs by superior intellect • exceptionally gifted children • gifted children • geniuses • talented children • bright children • pedagogue • Teacher as an administrator of the curriculum • Law 8899.

Sin embargo, el transitorio único de la Ley establece que: “El Poder Ejecutivo deberá elaborar los reglamentos derivados de la presente Ley. Los reglamentos a que se refiere este artículo deberán estar preparados y publicados en el término de seis meses a partir de la vigencia de la presente Ley”. Reglamentación de la que se está en espera.

Ahora bien, por más que exista legislación al respecto y el Ministerio de Educación Pública trabaja en la elaboración del Reglamento de la Ley, la incertidumbre entre los profesionales de la educación crece día con día; ya que, según aducen muchos de ellos, desconocen casi en su totalidad las características de estos niños/as, jóvenes y sus implicaciones, por carecer de preparación universitaria al respecto. Así las cosas, sirva este artículo para abordar el tema y, por supuesto, como complemento al artículo publicado en esta misma revista *Umbral* con el numeral XXVII; donde el único fin que se persigue es contribuir con los miles de educadores que están en las aulas y que deberán poner en ejecución lo normado. Por tal razón abordaré el tema haciendo un recorrido a través de la historia.

REFERENTES HISTÓRICOS ACERCA DE LA PERCEPCIÓN DE LA SUPERDOTACIÓN

Históricamente los estudiantes con necesidades educativas especiales por superior intelecto (denominación que se les dio a estos niños/as en la investigación etnográfica realizada) constituyen una realidad oculta, muchas veces ignorada, mal comprendida, disimulada y hasta escondida por propios y ajenos. Al respecto, quiero comentarles lo dicho por una madre de familia de un niño con necesidades educativas especiales por superior intelecto. Cuando le realicé una entrevista en profundidad me dijo: “Yo le digo a mi hijo que no sobresalga, porque el que con leche se quema hasta la cuajada huele sopla”. Otra de las madres, en términos similares, le recomendaba a su hijo que no sobresaliera en clase porque “clavo que se sale, martillazo que se lleva”. Así de difícil ha sido la realidad educativa de estos estudiantes durante la historia y, por supuesto, también para los padres y los mismos docentes, quienes a diario trabajan con estas poblaciones estudiantiles, muchas veces sin el conocimiento adecuado, los recursos necesarios y sin las posibilidades para que ellos tengan una mejor atención educativa.

El concepto de niños superdotados, sobredotados, talentosos, brillantes, genios y con necesidades educativas especiales por superior intelecto, término que se utilizó en la investigación, ha sido motivo de controversia desde épocas antiguas y, hasta la fecha, los estudios realizados acerca del tema no han logrado unificar criterios respecto a las características que se deben contemplar para la denominación de estos niños y, mucho menos, llegar a acuerdos satisfactorios en la utilización de una única definición. En España, por ejemplo, se reconocen estos niños como “superdotados”, en México

como “sobredotados”, en otros países como “talentosos” o “brillantes”; y en todos ellos se contemplan valoraciones o parámetros distintos que los determinan como tales. Según Grinder (1985), citado por García y Vega (1993, p. 16-21) en Pérez, L. (1993), el término superdotación se ha vinculado con tres aspectos a lo largo de la historia: divinidad, neurosis y tests de inteligencia. Los griegos, por ejemplo, adoraban y pedían favores a sus profetas, quienes poseían una capacidad intelectual muy superior a la de la mayoría, capacidad que emanaba de la divinidad. Ellos consideraron la superdotación como un don benevolente trascendental, mientras que los cristianos lo explicaron, en los casos en que la capacidad les alejaba del dogma, como la posesión de una maldad trascendental.

En la Edad Media no hubo tanta preocupación por la razón humana como ocurrió en el Renacimiento con el culto a la razón, donde se consideró a la superdotación como componente integral de la neurosis. Aquel sujeto que trascendiera los límites de la actividad mental habitual era considerado como “alienado mental”; la alienación mental se identificaba con la neurastenia, algo no solamente insano, sino incurable. En los siglos XVIII y XIX a quien contase con una inteligencia superior a la media se le presuponía algo de morbo, anormalidad e incluso aflicción nerviosa. Los niños precoces estaban destinados a ser extraños, psicológicamente débiles y neuróticos. Hacia mediados del siglo XIX se llegó a considerar la importancia de la herencia; dentro de esta etapa se distinguen dos aspectos: transmisión hereditaria e inteligencia y neurosis.

Como se puede determinar en cada una de las etapas de la historia humana descritas, las apreciaciones para estos sujetos son diferentes; no obstante, existe un denominador común en todas ellas, el cual consiste en que las sociedades se han percatado de la existencia de estas personas; obviamente reconocidas por sus capacidades intelectuales y otros atributos más. En la actualidad, gracias a algunos estudios realizados al respecto se conoce un poco más acerca de estas personas e inclusive, algunos investigadores han llegado a calcular la cantidad de sujetos en términos porcentuales. Por ejemplo, Kirk y Gallagher (1979), citados por Silva (1992), dicen: “En términos generales, se calcula que de un dos a un cinco por ciento de la población estudiantil es sobredotada, sin distinción de raza, credo, sexo o nivel socioeconómico...” (p.20). Otro estudio realizado en Costa Rica por Lafourcade, P. et al (1982) reveló que: “El bien dotado constituye en Costa Rica una realidad que, desde el punto de vista cuantitativo, se expresa en un porcentaje similar al encontrado en otros



Fotografía: Pressfoto.Freepik.com

estudios (6%) y que en cifras aproximadas, tomando el número de inscritos en preescolar y primaria (1982), puede ascender a unos 25 000 alumnos” (p. 57).

CARACTERÍSTICAS QUE DISTINGUEN A LOS ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES POR SUPERIOR INTELLECTO

Los estudios realizados en los ámbitos mundiales y nacionales demuestran que a estos estudiantes se les reconoce porque presentan una serie de características que, si bien es cierto, no todos las comparten, sí por lo menos en su mayoría. Para Silva (1996), por ejemplo, estos niños se caracterizan porque: “... aprenden a leer con facilidad: muchos de ellos ya llegan a la escuela sabiendo leer, ya sea porque sus padres les enseñaron o porque aprendieron por sí mismos” (p. 46).

Gallagher (1966), citado por Silva (1996), amplía lo dicho por la autora cuando afirma que estos niños:

- También son más capaces de manejar problemas matemáticos. Esto posiblemente obedezca a la secuencia del desarrollo de conceptos y de habilidades, ya que son un poco menos diestros en áreas que piden mayor desarrollo motor, como escribir y dibujar.
- A los sobredotados les gusta asistir a la escuela, aunque generalmente son más jóvenes que sus compañeros de clase, pues han avanzado más rápido debido a su desempeño académico superior.

- Tienen a buscar ocupaciones que demanden habilidades intelectuales, creatividad y motivaciones mayores que el promedio; en general llegan a ser destacados profesionales o administradores (p. 46).

Beirute, L. (1992, pp.2-3) establece que estos estudiantes se caracterizan porque desordenan la clase, se trasladan de un asiento a otro, interrumpen con frecuencia; presentan alto sentido del humor; son rebeldes, pero les interesa descubrir, indagar, y su nivel de intereses es muy amplio; prefieren estar más tiempo en otras actividades que frente al televisor; les gusta el trabajo independiente y la aventura; tienen una rapidez de aprendizaje superior al resto del grupo; tienen poca tolerancia a la rutina, se aburren; no son conformistas; intentan romper lo establecido, no les gustan las reglas; están presentes los desniveles en su capacidad: pueden ser muy buenos en un área y bajos en otra; prefieren los grupos de mayor edad; tienen mucha habilidad en relaciones humanas; prefieren los juegos complicados; cuando juegan con otros niños y niñas inventan nuevas reglas.

La Asociación Española de Superdotados y Talentosos ofrece en la Web el artículo de Díez, C. (1999), ubicado en Zonapediatrica.com, donde la autora establece que estos niños pueden ser valorados equivocadamente porque comparten varias características: son inquietos, son los que molestan por preguntar constantemente, no muestran interés por las actividades propuestas, no siguen el ritmo de la clase. Además, son estudiantes que suelen tener problemas de comportamiento porque se aburren y buscan otros entretenimientos, suelen cuestionar a la autoridad, a los valores tradicionales, o pueden resistirse a realizar actividades que ellos no consideran importantes ni relevantes.

Desde que son muy pequeños, los niños superdotados pueden mostrar una serie de características típicas (aparte del C.I., que debe ser medido por un profesional). Algunas de las más frecuentes son:

- Aprenden muy rápido y tienen una excelente memoria para lo que les interesa.
- Suelen empezar a leer muy pronto y con poca o ninguna ayuda. Les gusta consultar libros de referencia, como diccionarios y enciclopedias.
- Son muy curiosos y hacen preguntas constantemente. Quieren saber el por qué de las situaciones, especialmente de las no deseadas.
- Tienen intereses muy variados, o uno o dos a los que dedican la mayor parte de su tiempo.
- Son muy independientes.
- No les gusta someterse a la autoridad, pueden ser disconformes y muy desobedientes.
- Pueden sobresalir en una o más asignaturas y generalmente rinden muy bien en la escuela si están debidamente motivados.
- Algunos son muy creativos (aunque es de notar que la creatividad no necesariamente va unida a la superdotación intelectual) (p.8).

No todos los niños superdotados muestran todas las características que normalmente se les atribuyen, y en cambio pueden manifestar otras, como una acusada madurez emocional o capacidad de liderazgo.

Los estudiantes superdotados son fáciles de identificar porque sus puntajes en las pruebas estandarizadas son altos, rinden bien en las clases, son bien aceptados por sus compañeros, sus padres se preocupan por el desarrollo de los programas de estudio y tienen éxito en esos programas. Las poblaciones especiales de superdotados son los alumnos que difieren en alguna forma de esta corriente principal de niños. Por lo general, tienen alguna clase de desventaja o barrera que traspasar antes de desarrollar su potencial. Estas barreras



pueden deberse a diferencias culturales o lingüísticas, aislamiento geográfico, discapacidades sensoriales u ortopédicas, trastornos emocionales o de conducta, dificultades de aprendizaje, condiciones económicas o ambientales, u otros problemas relacionados con la escuela o el hogar.

Como se ha podido apreciar, los niños con necesidades educativas especiales por superior intelecto presentan muchas características que les acarrearán problemas, especialmente en el campo educativo, llámese aulas o escuela en general, ya que, aunque el estudio y tratamiento de estos niños, según Silva (1992):

...se ubica dentro de la Educación Especial debido a que son personas que de alguna manera difieren de lo que se considera normal o promedio, ya sea por sus habilidades intelectuales en general, sus aptitudes académicas específicas, su creatividad o su pensamiento productivo, su capacidad de liderazgo, sus aptitudes en las artes y/o sus destrezas psicomotoras y, por tanto, requieren que se modifiquen las prácticas escolares o los servicios educativos con el fin de desarrollar al máximo su potencialidad o, por lo menos, de no desperdiciarlos; en muchos de los casos pasan desapercibidos o calificados como niños problemas (p. 11).

En muchos casos estos niños no son reconocidos como superdotados en la escuela, sino que, por el contrario, se les cataloga como alumnos problemáticos, desagradables, que molestan con sus constantes preguntas y, al tener una forma de aprendizaje diferente a la del promedio y más conocimientos, llegan a manifestarse aburridos con el trabajo escolar, pues este no les exige ningún esfuerzo especial.

RENDIMIENTO Y ADAPTACIÓN DE LOS NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES POR SUPERIOR INTELLECTO

Cuando las condiciones y calidad educativas son inadecuadas, estos estudiantes tienden a adaptarse mal, a rendir por debajo de su capacidad y a desertar en sus estudios. En casos extremos, su motivación se destruye, sus relaciones sociales se estancan y se desestabilizan emocionalmente, pierden el control de sí mismos y de la capacidad para establecer expectativas reales. En cambio, cuando están bien orientados, los sobredotados manifiestan un rendimiento muy alto como resultado de su curiosidad, experimentación, descubrimientos, asimilación, organización y utilización de la información, de su percepción de las relaciones y de su memoria. Por eso es necesario brindarles todo tipo de oportunidades para que crezcan sanos física, emocional, intelectual y socialmente.

■ *Cuando los maestros no saben cómo responder a las necesidades de estos alumnos, el sobredotado presenta un rendimiento bajo, pues se siente frustrado por la carencia de buenas oportunidades educativas.*

Cuando los maestros no saben cómo responder a las necesidades de estos alumnos, el sobredotado presenta un rendimiento bajo, pues se siente frustrado por la carencia de buenas oportunidades educativas. De allí la importancia de empezar a concienciar al personal escolar sobre este tipo de población.

Lafourcade et al (1982, p. 57- 61) en las entrevistas realizadas a padres de familia de niños con aparentes altas capacidades intelectuales, acerca de los problemas detectados en las escuelas en relación con sus hijos y el funcionamiento escolar reveló que, en ciertos casos, algunos de esos niños no manifestaban un rendimiento acorde con sus capacidades; en otros, ocasionaban problemas de disciplina. No faltaron quienes observaron la inadecuación de lo que se les ofrecía en relación con lo que parecían esperar de la escuela, y quienes manifestaron la inadaptación que revelaban a todo lo que estuviera prescripto y definitivamente pautado. A lo apuntado se sobreañadió el testimonio de padres no conformes con lo que sus hijos aprendían y la pérdida de tiempo que en algunos casos intuían estaba ocurriendo, al asignárseles a los niños tipos de tareas cuestionadas desde el punto de vista de su incidencia en la educación y preparación de estos. El estudio en referencia determinó, además, que muchos de estos estudiantes fracasan por alguna razón en especial y que, lamentablemente, el sistema educativo no hace lo conveniente para procurar su escolarización hasta su más plena realización; igualmente ilustra que los programas en su vigor no son suficientemente flexibles como para proveer a cada cual lo que mejor se ajuste a sus niveles de rendimiento, empeño de logro y especiales intereses. Por tales razones, es fácil que muchos niños no sigan el camino por falta de recursos en perjuicio propio y que muchos otros pierdan irremisiblemente su tiempo al superar, sin ningún esfuerzo, exigencias curriculares establecidas.

El adecuar lo que un niño pueda aprender a sus ritmos, estilos y techos de aprendizaje constituye un principio con más de tres siglos de antigüedad en las formulaciones pedagógicas de quienes sistematizaron este saber (desde Rousseau en adelante) como tal. No solo constituye un principio técnico, sino y, básicamente, un principio que afirma el respeto de los seres humanos por los seres humanos. El respeto y consideración hacia el ser en crecimiento por desarrollar en plenitud lo que define su propia realidad biosíquica. Si bien sobre el particular se debe suponer un acuerdo casi unánime, en los hechos, la estructura organizativa adoptada y ciertas concepciones estrechas sobre el rol de la escuela han significado una ausencia de respuesta concreta a la satisfacción de lo implicado en dicho principio. En consecuencia, más que elaborar un programa especial para estos grupos de niños, tal vez se deba pensar en encontrar inserción real en los hechos a modo de acción educativa que permita a cada cual llegar hasta donde sea capaz y desafiar todas las posibilidades de aprendizaje, motivación e intereses de los alumnos, con tipos de actividades que efectivamente sean significativas para sus especiales valorizaciones.

■ *Los profesores y las autoridades de la escuela común generalmente solo han recibido preparación para atender alumnos promedio. Difícilmente saben qué hacer con quienes requieren una educación especial; sin embargo, cuando se les presentan casos con algún impedimento o deficiencia, tienen la alternativa de canalizarlos a instituciones especiales.*

En el artículo de Diez (1999), la autora establece que cuando un niño superdotado no está siendo convenientemente estimulado intelectualmente, pueden aparecer problemas de comportamiento como respuesta a la frustración que está experimentando. Estos problemas pueden ser de índole agresiva (el niño da muestras de violencia, tanto verbal como física, una fuerte rebeldía, se niega sistemáticamente a seguir ningún tipo de reglas, etc.) o pasiva (vive en un mundo de fantasía, evita el contacto con la gente, no se defiende si alguien lo insulta o le pega...). Normalmente, cuando al niño se le proporciona alguna clase de actividad de enriquecimiento, los problemas tienden a desaparecer por sí solos. Sin embargo, si persisten, lo más adecuado será buscar la ayuda de un psicólogo para una mejor orientación.

Pomar (2002 p. 1-3), de la facultad de Psicología de la Universidad de Santiago de Compostela, España, señala que estos niños pueden fracasar por varias razones; entre ellas, por factores intrapersonales como el temor al fracaso, ya que la interacción entre el rasgo personal de hipersensibilidad que, frecuentemente, caracteriza a los sujetos superdotados y los mensajes de carácter evaluador que recibe, desde los diversos sistemas sociales en los que se desarrolla, pueden provocar un sentimiento generalizado de temor a enfrentarse con determinada tarea. De igual forma, el temor al éxito no solo contribuye a limitar las potencialidades de este tipo de estudiante, sino que también favorece un eventual fracaso, pues dicho temor puede limitar la expectativa de triunfo –por extraño que parezca– y favorecer su disminución en el nivel de logro del niño. El perfeccionismo en los niños superdotados a menudo origina un conflicto psicológico de intensidad moderada, derivado de la potencial interacción entre el perfeccionismo que los caracteriza y la percepción de fracaso ante el enfrentamiento a expectativas propuestas, bien por profesores, por padres o por sí mismos.

Estos estudiantes pueden fracasar también por factores externos como el nivel social; esto porque la necesidad de ser o, al menos, mostrar la imagen de ser extraordinariamente inteligente, creativo, incluso rozar la perfección unida a la preocupación de ser admirado por los otros compañeros en cuanto a su apariencia y popularidad, pueden convertirse en dañinas presiones que contribuyen, paradójicamente, al infralogo de los chicos superdotados. El rechazo social puede ser un motivo de fracaso porque, a lo largo de los tiempos, las sociedades de cualquier condición se han venido mostrando incómodas con la gente que es extremadamente brillante o que logra niveles superiores a sus pares cronológicos. Parece no existir un apoyo generalizado ante la excelencia. El nivel familiar también puede contribuir como causa externa al fracaso escolar; esto porque las actitudes que los padres adopten, ante la realidad de un hijo de capacidades elevadas con respecto a la media, son diversas.

Está claro que el colectivo de padres "afectados" también responde a una heterogeneidad, igual o mayor que la que caracteriza al grupo de sujetos con altas capacidades.

- En ocasiones, los padres dudan de las habilidades de sus propios hijos.
- En otros casos, sí creen que son brillantes, pero les falta confianza en su sentimiento de ser capaces para funcionar de modo productivo. No han interiorizado el proceso de logro. El bajo logro de los alumnos superdotados puede ser el resultado de una respuesta pasiva.

El último factor señalado corresponde al contexto escolar, por cuanto a la mayoría de este tipo de estudiantes les gusta más la escuela o colegio que a la media de estudiantes; no obstante, en los últimos años se ha generalizado la idea de que los alumnos de capacidades superiores se aburren en las aulas convencionales. Estos estudiantes necesitan currículos adaptativos. Kirk y Gallagher (1979) citados por Silva (1992) argumentan que:

Los profesores y las autoridades de la escuela común generalmente solo han recibido preparación para atender alumnos promedio. Difícilmente saben qué hacer con quienes requieren una educación especial; sin embargo, cuando se les presentan casos con algún impedimento o deficiencia, tienen la alternativa de canalizarlos a instituciones especiales. Con los sobredotados, desafortunadamente, no hay esta posibilidad ya que ni en México [ni en Costa Rica] se cuenta con estos servicios ni con especialistas. Apenas se están haciendo algunos intentos aislados. Ellos tendrán que afrontar el problema por sí mismos; de ahí la necesidad de que los pedagogos, al ser los especialistas en educación por excelencia, investiguen esta población y se preparen a conciencia con el fin de que puedan orientar a los maestros en esta difícil tarea (p. 20).

De ahí la necesidad de que los educadores, todos sin excepción, se conviertan en verdaderos pedagogos; esto es, que observen el hecho educativo, o sea la realidad de esta población estudiantil, la investiguen y la transformen. Sólo así estará garantizada una educación que responda con equidad a la diversidad, la inclusión y el éxito escolar.





CONCLUSIONES

- La escuela costarricense, en la actualidad, se enfrenta a grandes retos ligados entre sí. Uno de ellos es la inclusión obligatoria de todos los estudiantes al Sistema Educativo y su permanencia, según lo expresado en el artículo 78 de la Constitución Política y su reforma (leyes y convenios conexos); la atención de la diversidad, con la Ley 7600 (leyes y convenios conexos), y ahora con la Ley 8899, denominada “Ley para la promoción de la alta dotación, talentos y creatividad en el Sistema Educativo Costarricense”; y calidad de la educación, expresado, de igual forma en leyes, convenios y convenciones internacionales.
- Los retos a los que se enfrenta la escuela costarricense surgen por varias razones; sin embargo, a la luz del estudio realizado, obedecen a dos en especial:
 - o La primera de ellas es, aunque parezca paradójico, el reconocimiento de la diversidad en todos los salones de clase: tanta diversidad como alumnos existen. Esto significa un despertar al conocimiento de que no existe igualdad en la naturaleza; por tanto, los seres humanos no son iguales como lo profesaba la cultura.

o La segunda razón obedece a la demanda social de que se les brinde a los estudiantes una educación acorde con sus capacidades. En esta tarea de inclusión y diversidad, el Ministerio de Educación Pública ha realizado varios intentos, algunos de ellos infructuosos, otros apenas empiezan a caminar. No obstante, una de las diversidades que se ha dejado totalmente desprotegida, hasta el momento, es la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales por superior intelecto, tarea en la que el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica trabaja en la actualidad.

- Esta población estudiantil ha sido desfavorecida, desatendida y mal comprendida, en muchos casos, desde tiempos históricos, hasta el punto de que en la actualidad ni siquiera existe un término adecuado para denominarlos, sino que reciben denominaciones y caracterizaciones divergentes en distintos países, como ya se ha dicho. Sin embargo, en Costa Rica, con la promulgación de la Ley 8899 la tarea de garantizar atención efectiva a la diversidad, con equidad, apenas empieza.

Bibliografía

- Lafourcade, V., Beirute, L., González, O. y Cubillo, V. (1982). *Estudio sobre los niños bien dotados y talentosos. Investigación efectuada en la zona del área metropolitana de Costa Rica*. San José, Costa Rica: CEIME.
- Beirute, L. (1992) Seminario *Memoria del taller Encuentro de profesionales para el desarrollo del talento*. San José, Costa Rica: Centro de investigaciones del CENADI (mimeografiado).
- Díez, C. (1999). *Niños Superdotados*. Asociación Española de Superdotados y Talentosos. Zonapediatrica.com.
- Pereira, M. (1987). “El docente para la atención del niño talentoso”. En: *Memoria del Primer Seminario Nacional Sobre Talento y Creatividad*. San José. Costa Rica: Departamento de Publicaciones del MEP.
- Pérez, L. (1993). *10 palabras clave en superdotados*. España: Editorial Verbo Divino.
- Silva, M. (1992). *El niño sobredotado*. 2º ed. México: EDAMEX.



Uso del tiempo libre

de un grupo de amas de casa y que también trabajan fuera del hogar en la Escuela de Rehabilitación La Pitahaya

Ana Lorena Román Mora
y **Carlos Ballester Umaña**
M. Rec. Ana Lorena Román Mora
M.Sc. Carlos Ballester Umaña
Escuela de Educación Física y Deportes
Universidad de Costa Rica

INTRODUCCIÓN

El tema del uso del tiempo libre de la mujer se desenvuelve a lo largo de diversos momentos históricos de la humanidad y se ha visto inmerso en los cambios sociopolíticos y económicos de las distintas sociedades hasta la vida en la actualidad.

Por ejemplo, en la época industrial, la mujer empezó a experimentar el fenómeno de trabajar fuera de su hogar, lo que afectó la distribución de su tiempo total, y por ende, su tiempo libre, por motivos de gran explotación laboral (Mashick y Banes, 1980; Nash y Tavera, 1995).

Durante la industrialización, también se registró el acontecimiento de la Revolución Industrial, el cual no existió como una situación consolidada, sino que se definió como fase de transición en la forma de vida de las personas. La Revolución Industrial se caracterizó por la superposición de los patrones socializados de

■ *Uno de los tantos fenómenos que está viviendo la sociedad es la presencia de la mujer en los mercados de trabajo de América Latina, cada vez con mayor auge e incremento continuo.*

RESUMEN

La sociedad vive cada vez más con mayor auge el fenómeno de la presencia de la mujer en el mercado laboral conservando, además, el trabajo doméstico. Ambos aspectos tienen una influencia directa sobre el uso del tiempo libre y la recreación de la mujer. Es por este motivo que el presente estudio buscó conocer el uso del tiempo libre de un grupo de amas de casa que también trabajaban fuera de su hogar desde el paradigma de investigación cualitativa de tipo fenomenológico. Las incógnitas que originaron este estudio fueron: ¿Cuánto tiempo libre tienen?, ¿cuáles actividades realizan durante el tiempo libre?, y ¿cuáles factores influyen en el uso de su tiempo libre? Participaron 15 mujeres amas de casa y que también trabajaban fuera del hogar en la Escuela de Rehabilitación La Pitahaya. La información que se presenta en este artículo fue recolectada mediante entrevistas cualitativas individuales y una entrevista de grupo focal. Los resultados generales indicaron que la mayoría de las mujeres participantes en el estudio tenían poco tiempo libre o no lo tenían. La búsqueda de una mejor economía, la responsabilidad de los hijos, el tipo de trabajo remunerado y el lugar donde este se encontraba ubicado, el tipo de profesión, la falta de tiempo y el sentimiento de culpabilidad por utilizar el tiempo en sí misma eran las limitantes que existían como parte de los factores que influyen en el tiempo libre.

PALABRAS CLAVE

Tiempo libre • mujer ama de casa • mujer que trabaja fuera del hogar • actividades recreativas • investigación cualitativa.

conducta, los esquemas de disciplina de trabajo, la crítica moral a la ociosidad (tiempo libre) y la prédica a favor de la industriosisdad (Thompson, 1984). Sin embargo, esta revolución fue en parte responsable de crear la noción de la recreación como concepto centrado en actividades de diversión, y expresó una percepción curativa y preventiva de la recreación (Setién y López, 2002).

En la época industrial, la mujer reflejaba una crisis de identidad en la sociedad, debido a que sus características o hábitos tradicionales (trabajo doméstico y crianza de los hijos) sufrieron una descalificación social y fueron cambiados por otras prácticas vinculadas con el trabajo remunerado extradoméstico. Esta crisis generó un conflicto de conductas y del sentido de pertenencia de hombres y mujeres con respecto al cambio socioeconómico existente (Valladares Mendoza, 1998).

Sin embargo, ante las injusticias laborales y las crisis que caracterizaron la época, se generó entre la población una lucha por los derechos humanos y la creación de movimientos como el feminismo que, dentro de sus políticas, luchó por la elección del tipo de actividades recreativas en el uso del tiempo libre que quería la mujer (Setién y López, 2002).

El feminismo siempre ha tenido el propósito de colaborar en el cambio de las sociedades y redefinir el trabajo, la familia y la recreación de hombres y mujeres. Para tal propósito, ha investigado la igualdad de género existente en instituciones sociales y ha mostrado cómo eran explotadas las mujeres, con el fin de proporcionar una nueva y alentadora forma de pensar sobre el mundo (Setién y López, 2002). Además, el feminismo ha procurado crear un conocimiento especial acerca de la recreación de la mujer en aspectos de acceso, costo, disponibilidad, entre otros criterios (Mc Guire, Boyd y Tedrick, 2004).

Específicamente en Costa Rica, se pueden citar algunas entidades que se responsabilizaron de luchar por el beneficio de la mujer, como lo son el Centro Feminista de Investigación y Acción (CEFEMINA), el Sistema de Información Regional de Producciones con Enfoque de Género (SIPEG), el Instituto de Estudios de la Mujer (IEM) y el Programa Interdisciplinario de Estudios de Género, que se convirtió más adelante en el Centro de Estudios de la Mujer (González Suárez, 1997).

Las investigaciones de la mujer en la historia del ser humano están relacionadas con una variedad de campos de estudio, dentro de los cuales se encuentra la recreación, como una forma de utilizar el tiempo libre.

Durante el siglo XX, la recreación de la mujer se investigó especialmente entre los años ochenta y noventa. En estos últimos años, la temática de la investigación se manifestó en relación con el grado de satisfacción de la mujer con la recreación, las circunstancias de género, las teorías de la recreación y la oferta de servicios recreativos, como lo mencionan Henderson, Hodges y Nivel (2002) en su análisis de los estudios de recreación en la mujer, situados entre los años 1996 y 2000 y provenientes de algunas revistas de investigación en idioma inglés.

Además, los estudios de la recreación y la mujer se abordaron también desde áreas como las opciones recreativas y la actividad física (Henderson y Hickerson, 2007).

La literatura consultada expone, además, temas como la relación de género con la recreación y el urbanismo, que originó, a su vez, tres temas básicos de investigación dirigidos tanto hacia el hombre como hacia la mujer (Shaw, 1999, p.271):

- El tiempo de participación en las actividades,
- Las limitaciones para recrearse y
- El significado atribuido a los lugares donde se realiza recreación.

El primer tema se vincula directamente con el objetivo de estudio de la presente investigación, ya que toma en cuenta la diferencia de oportunidades recreativas que se ofrecen a las personas, el tiempo dedicado para sí mismas y las experiencias obtenidas. El segundo tema considera las limitaciones, específicamente a las expectativas sociales relacionadas con los roles tradicionales asignados al hombre o la mujer con respecto a la recreación. El tercer tema explora los logros o las contribuciones de las investigaciones, con particular interés en cómo se refuerzan o resisten las relaciones sociales en cuanto a las actitudes y las creencias en una sociedad acerca de lo que es femenino o masculino, y cómo el tiempo dedicado a la recreación afecta las ideologías y las relaciones de poder (Shaw, 1999).

Uno de los tantos fenómenos que está viviendo la sociedad es la presencia de la mujer en los mercados de trabajo de América Latina, cada vez con mayor auge e incremento continuo (De Oliveira y Aritza, 1999). Este fenómeno incide directamente en el mejor manejo del tiempo libre de la mujer, y la dedicación de este tiempo en recreación o en diversión negativa.

En la búsqueda el análisis del uso del tiempo libre en actividades recreativas de la población femenina, por ejemplo, se conoce que existe una diferencia básica en la forma en que los hombres y las mujeres conceptualizan y experimentan la recreación dentro de la sociedad, basada en la desproporción de trabajo (Mc Guire, Boyd y Tedrick, 2004). También se habla de lo que experimenta la mujer en cuanto a las responsabilidades domésticas con respecto a su pareja (Kay, 1998). Además, se señalan numerosos estudios que analizan o discuten los problemas de género y roles sociales del hombre y la mujer (Henderson, 1990, 1994, 1996 y 2000).

Por otro lado, aspectos como la enseñanza y el rol tradicional de crianza (que socialmente le corresponde al género femenino) se exponen como posibles motivos por los cuales la mujer no puede disfrutar de su tiempo libre y, por ende, de la recreación. Esto provoca que la mujer crea que el disfrute de su tiempo libre y recreación es un asunto que les corresponde primeramente a los otros (Henderson, 1990, 1996). Esta situación también da origen a que las madres participen en menor grado en la recreación junto a su familia o de manera individual, ya que no separan a ésta de las responsabilidades o cuidados de su familia (Larson, Gillman y Richards, 1997) y, al intentarlo, ellas experimentan sentimientos de culpa por pensar solo en su propia recreación y no en la de quienes le rodean (Peters y Raaijmakers, 1998).

La adquisición del trabajo fuera del hogar es otro aspecto que ubica a la mujer en una situación de tensión inevitable entre las normas tradicionales dirigidas hacia ella (subordinación de roles, actividades domésticas, entre otros) y las normas de vida profesional pública, en aspectos como la competición, el individualismo, la autoridad y la intelectualidad (Stokowski, 2000).

El trabajo fuera del hogar, junto con el rol tradicional del matrimonio, los hijos y la dependencia económica que caracterizan a las mujeres, constituyen además un peligro para su salud mental. Muchas amas de casa presentan padecimientos como depresión, sentimientos de impotencia (Carlisle Duncan, 1983) y disminución de la autoestima (Llull Peñalba, 1999).

En Costa Rica, las investigaciones que apuntan a la temática del uso del tiempo libre en actividades recreativas son realmente muy pocas. Entre ellas se puede citar a Morera y Rojas (2000), los cuales realizaron una comparación del "Uso del tiempo libre en los y las jóvenes de 14 a 16 años en las regiones de la Reserva Indígena de Talamanca y San Vito de Coto Brus". En esta investigación se descubrió que las actividades recreativas que más realizó la población en estudio durante el tiempo libre eran escuchar música (actividad artística), salir con amigos (actividad social más frecuente), jugar fútbol (actividad deportiva), escribir (actividad cognoscitiva) e ir al culto o a misa (actividad espiritual). Se encontró, además, que la población juvenil estudiada prefería disfrutar su tiempo libre en compañía de otras personas (persona amiga, familiar, novio/novia) y que existía diferencia entre hombres y mujeres en el uso, el disfrute y el permiso para la ejecución del tiempo libre.

■ *Existen diversas formas de abordar una investigación cualitativa. Una de ellas es el enfoque fenomenológico, que posee características acordes con la finalidad del presente estudio.*

ABSTRACT

There is an increasing phenomenon in society related to women's work. Their presence is not only at the labor market but also at the domestic work. Both aspects have a direct influence over the women's use of free time and recreation. As a result, this research's purpose is to know the use of free time by a group of housewives who also work outside their home from the qualitative phenomenological research paradigm. This survey inquired the answers to the following questions: ¿How much free time do they have? ¿What activities do they do at their free time? ¿What issues influence the use of their free time? 15 housewives, who also work outside their home, at the Rehabilitation School La Pitahaya, participated. The information presented in this article was collected through qualitative individual interviews and a focal group interview. General results indicated that most women who participated in the survey had little free time or none at all. The need for a better economic solvency, their responsibility over children, the paid work type and the place where it is located, the type of career, the lack of time, and guilt of using time on themselves, are some of the factors that influence the way they use their free time.

KEYWORDS

Free time • housewife • women who works outside their home • recreational activities • qualitative investigation.

En el estudio de Vargas Zumbado (2006), acerca del "Uso del tiempo libre en el cantón de Turrialba y su influencia en la calidad de vida según edad y género", se descubrió que los hombres tenían mayor cantidad de tiempo libre que las mujeres; que las actividades recreativas de preferencia general entre hombres y mujeres eran ver televisión, escuchar música y dormir. También se detectó que tanto hombres como mujeres reconocían la importancia de la recreación y su influencia en el bienestar físico, social y psicológico, pues colaboraba en su calidad de vida.

Sin embargo, ni el estudio de Morera y Rojas (2000) ni el de Vargas Zumbado (2006) tenían a la mujer como principal objeto de estudio.

El único estudio en Costa Rica que reportó alguna relación con la mujer, tiempo libre y recreación es de Portilla Gómez (2006), quien investigó "La percepción de la disponibilidad y el manejo del tiempo libre en las mujeres del Grupo Recreativo Aprender Nadando-GRAN". Los resultados mostraron que las mujeres habían modificado el manejo y la disponibilidad del tiempo libre y se reflejaba una distribución del tiempo que les permitía manifestar que el tiempo libre era un espacio para ellas. Además, la investigación reveló que las mujeres percibían el tiempo libre como un tiempo de logro de autonomía, reequilibrio de la propia personalidad y el redescubrimiento como mujer-ciudadana, mujer-madre, mujer-compañera, mujer-trabajadora; en resumen, como una mujer plena con derechos y responsabilidades. Pero para llegar a ese descubrimiento, el estudio de Portilla Gómez señaló que se requiere información y acompañamiento que les brinde la posibilidad a las mujeres de lograr una conciencia plena y encontrar armonía para elaborar, asimilar, acomodar, aprender, organizar, descubrir y ensayar en la búsqueda de ese espacio para ellas. Sin embargo, Portilla Gómez no centró su punto de estudio en el análisis de la situación de las mujeres que se caracterizaban por ser amas de casa y que al mismo tiempo trabajaran fuera del hogar. Su objetivo fue explorar las percepciones de la disponibilidad y el manejo del tiempo libre en un grupo de mujeres que se reunían alrededor de una actividad física, con el fin de identificar, comprender e interpretar esos significados.

Es notable la falta de investigación en Costa Rica acerca del uso del tiempo libre de la mujer ama de casa y que además desempeña un empleo. Por tal razón, se dio origen a la presente investigación que tuvo como objetivo explorar el uso del tiempo libre de un grupo de amas de casa que también trabajan fuera, a través del planteamiento de tres preguntas generadoras:

- ¿Cuánto tiempo libre tiene un grupo de mujeres que son amas de casa y que también trabajan fuera del hogar?
- ¿Cuáles actividades realizan durante el tiempo libre un grupo de mujeres que son amas de casa y que también trabajan fuera del hogar?
- ¿Cuáles factores influyen en el uso del tiempo libre de un grupo de mujeres que son amas de casa y que también trabajan fuera del hogar?

METODOLOGÍA: El estudio se ubicó dentro del paradigma de la investigación cualitativa, definida como “la actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómeno, a la transformación de prácticas y escenarios, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos” (Sandí, E., 2003. p. 123).

La investigación cualitativa se caracteriza, además, por ser una “perspectiva teórica de interpretativismo que insiste en el concepto de comprensión en profundidad más allá de solo la descripción e interpretación, que pone de relieve el protagonismo que adquieren las voces de los principales protagonistas de los fenómenos (...) que se abordan” (Sandí, E., 2003, p.128).

Existen diversas formas de abordar una investigación cualitativa. Una de ellas es el enfoque fenomenológico, que posee características acordes con la finalidad del presente estudio.

El enfoque fenomenológico describe el significado de las experiencias vividas por una persona o grupo de personas acerca de un concepto o fenómeno y se caracteriza por otorgarle primacía a la experiencia subjetiva inmediata como base del conocimiento, por estudiar los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos (de acuerdo con su marco referencial) y reflejar el interés por conocer cómo las personas experimentan e interpretan el mundo social que construyen en interacción (Creswell, 1998).

En cuanto al rol de la persona investigadora dentro de la investigación cualitativa, de acuerdo con Martens (2001), debe desempeñarse como un amigo o una amiga y tratar de establecer una relación positiva y cercana con la población participante.

Es importante destacar que la persona investigadora se caracterizó por ser paciente e intentar ganarse la confianza de la población participante, ser meticulosa con la documentación, ser conocedora del tema, ser capaz de detectar perspectivas teóricas útiles, ser capaz de trabajar inductivamente, tener confianza en sus interpretaciones y con la verificación y contraste constante de su información, con el afán de dar sentido a sus datos y ser muy perseverante (Morse, 1994).

PARTICIPANTES Y SU SELECCIÓN: Las participantes del estudio fueron un grupo de 15 mujeres que trabajaban como parte del personal administrativo y docente en la Escuela de Rehabilitación La Pitahaya. Las mujeres se encontraban en edades entre los 23 y 57 años y cumplían con los criterios



Fotografía: Javi Indy. Freepik.com

de ser ama de casa y, además, ejercer labores de directora, docente en Enseñanza Especial de maternal, kínder, I, II y III ciclos, Integral, Programa de Externos, terapeuta ocupacional, terapeuta física, odontóloga, docente de Artes Plásticas, asistente en Educación Especial, miscelánea o cocinera. Las participantes docentes laboraban de 7:00 a.m. a 1:00 p.m. o de 7:00 a.m. a 3:00 p.m. (las que ocupan puestos de nivel administrativo). El horario era de lunes a viernes.

Este grupo de participantes constituyó una muestra homogénea, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2006), ya que poseían o compartían los siguientes criterios de selección para ser parte de este estudio:

- Pertenecer al género femenino
- Ser amas de casa
- Ejercer un trabajo fuera del hogar (remunerado y con horario establecido).
- Trabajar en la misma institución: La Escuela de Rehabilitación La Pitahaya.

TÉCNICAS O INSTRUMENTOS: Con el fin de comprender el fenómeno del uso del tiempo libre en mujeres amas de casa y que, además, trabajan fuera del hogar, desde la perspectiva de la persona participante, se seleccionaron varias técnicas de recolección de información.

Técnica 1: *Entrevista cualitativa (entrevista enfocada, estandarizada abierta):* En este tipo de técnica, la persona entrevistada se descubre a sí misma, analiza el mundo y los detalles de su entorno y reevalúa el espacio inconsciente de su vida cotidiana. Esta técnica se seleccionó porque permite

■ *La guía de preguntas de la entrevista enfocada de forma estandarizada abierta que se utilizó en el estudio fue validada por el método de juicio de expertos, con personas especializadas en el área de la investigación cualitativa y en recreación.*

reconstruir acontecimientos del pasado y recuperar situaciones no observadas directamente. Brinda la posibilidad de esclarecer experiencias humanas subjetivas desde el punto de vista de las propias personas autoras y garantiza una mayor eficiencia en el uso del tiempo y los recursos (Gurdián Fernández, 2007).

De forma específica se seleccionó el tipo de entrevista cualitativa denominada entrevista enfocada, pues se caracteriza por determinar con anterioridad un tema o foco de interés, y la conversación se orientó hacia ese tema determinado. La entrevista cualitativa se identificó por ser abierta, pero funcionalmente estructurada y conceptualmente definida (Gurdián Fernández, 2007). El instrumento se elaboró con la estructura de entrevista estandarizada abierta, que poseía una lista de preguntas ordenadas y redactadas por igual para todas las personas entrevistadas, pero de respuesta libre o abierta (Vallés Martínez, 1997).

El instrumento de la entrevista constaba de dos partes. Una parte hacía referencia a los datos demográficos de las entrevistadas: nombre, edad, estado civil, lugar de residencia, número de hijos, parientes que vivían en su hogar, profesión u oficio, fecha, hora de inicio y hora de finalización de la entrevista.

La segunda parte consistía en 35 preguntas agrupadas en cuatro subtemas: dos preguntas del tiempo de cuidado personal, cuatro preguntas del trabajo fuera del hogar, cinco preguntas de los quehaceres domésticos y 24 preguntas del tiempo libre.

Para dar respuesta a algunas de las preguntas planteadas en la entrevista enfocada de forma estandarizada abierta se utilizó el instrumento denominado Guía para responder la cantidad diaria de horas ocupadas y libres.

La guía de preguntas de la entrevista enfocada de forma estandarizada abierta que se utilizó en el estudio fue validada por el método de juicio de expertos, con personas especializadas en el área de la investigación cualitativa y en recreación.

Técnica 2: Entrevista de grupo focal: Esta técnica se basó en una variación de la entrevista. Es una estrategia utilizada para obtener un mejor entendimiento o de un problema o preocupación, o bien de un nuevo producto, programa o idea. Se ejecutó por medio de una entrevista que tuvo un propósito previamente establecido y se dirigió hacia el grupo muestral de personas de manera conjunta, y no de forma individual. Esta estrategia crea un ambiente social en el cual cada individuo del grupo puede ser estimulado por la percepción e ideas de las otras personas, lo que genera una ventaja con respecto a la entrevista personal, porque colabora en incrementar la calidad y la riqueza de información. La persona investigadora que emplea la entrevista a profundidad "utiliza la entrevista de grupo focal como una técnica de confirmación o técnica suplementaria para aumentar la validez de los descubrimientos iniciales y la credibilidad del estudio entero" (McMillan y Schumacher, 2001, p. 45).

En este estudio, la actividad de la entrevista de grupo focal se ejecutó por medio de tres secciones:

- a. Una actividad recreativa de rompehielo.
- b. La sesión específica con las preguntas generadoras del grupo focal (ver anexo D). Se ejecutó con una guía de tres preguntas orientadas. Cada pregunta generadora estaba relacionada con los objetivos específicos de la investigación. La pregunta número uno buscó profundizar en la conceptualización que tenían las personas participantes en el estudio acerca del tiempo libre y sus formas de emplearlo. La pregunta número dos estuvo dirigida a conocer la percepción de las personas participantes acerca de la recreación y las

formas de recrearse; además de señalar la diferencia entre la diversión positiva y la negativa. Por último, la pregunta número tres buscó determinar la percepción de las participantes acerca de la posibilidad de recrearse, las barreras de género y de otra índole que pudieran existir para recrearse, y la capacidad de control de su tiempo libre.

c. Una actividad de reflexión.

RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN:

Técnica 1: *Entrevista cualitativa (entrevista enfocada, estandarizada abierta).*

a) Previo a la recolección de datos:

El procedimiento consistió en los siguientes pasos:

- Se fijó la fecha, la hora y el lugar de la entrevista con cada persona participante.
- Se entregó el consentimiento informado a la participante y a la persona testigo para que lo firmaran. El documento fue devuelto a la investigadora.

b) Durante la recolección de datos:

- Se realizó la entrevista de acuerdo con el instrumento de medición *Guía de entrevista enfocada*, validada por expertos. Fue grabada en audio. Además, se utilizó la *Guía para responder la cantidad diaria de horas ocupadas y libres*, un instrumento escrito para anotar las respuestas de las participantes del estudio en la sección de cantidad de horas diarias dedicadas al tiempo libre. Por ser una técnica cualitativa, este instrumento estuvo sujeto a modificaciones, siempre y cuando se mantuviera la relación con el propósito del estudio.
- La investigadora tomó nota durante toda la entrevista con la finalidad de asegurarse de algunos datos o acontecimientos importantes relacionados con el fenómeno de la investigación.
- La investigadora agradeció el tiempo brindado a la persona entrevistada y coordinó una posible fecha de entrega de la transcripción para su respectiva revisión.

c) Posterior a la recolección de datos:

- La transcripción de la información recopilada de la entrevista.
- La presentación de la transcripción de la entrevista a la persona entrevistada para pedir su confirmación. La entrevistada leyó la transcripción de la entrevista, decidió excluir, agregar o cambiar palabras, para mayor claridad de los detalles de la versión escrita, y entregó nuevamente la transcripción a la investigadora.
- La investigadora presentó el borrador final de la transcripción a la entrevistada, quien confirmó su aprobación.
- La impresión de la transcripción final aprobada por la persona entrevistada.

Bibliografía

- Acosta, V. P. (1999). "Hispanic women in sport". *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 70(4)-46.
- Adamson, L., y Parker, G. (2006). "There's more to life than just walking: Older women's ways of staying healthy and happy". *Journal of Aging and Physical Activity* (14), 380-391.
- Aguirre, M. A. (1989). "La doble explotación de la mujer en el capitalismo". *Nueva Sociedad* (56-57), 93-104.
- Aguilar Zúñiga, J., y Meza Valverde, M. (1992). *Programa de actividades físicas recreativas para hijos de los funcionarios de la UNED*. Tesis de licenciatura sin publicar, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Álvarez Sousa, A. (1994). *El ocio turístico en las sociedades industriales avanzadas*. España: Editorial Bosch.
- Anritua, C., Artazcoz, L., Borell, C., Cabrera, A., Esnaola, S., García, M., Merino, J., Ramos, J. L., Rohlf, I., y Sánchez, J. (2002). "Informe SESPAS". En Grupo Género y Salud Pública (Ed). *Desigualdades de género en salud: La conciliación de la vida laboral y familiar*. Cap. 5 (pp 73-90). España: Sociedad Española de Salud Pública y Administración Sanitaria.
- Arab-Moghaddam, N., Henderson, K. A., y Scheikholeslami, R. (2007). "Women's leisure and constraints to participation: Iranian perspectives". *Journal of Leisure Research*, 39(1), 109-126.
- Arnal, J., Del Rincón, D., y Latorre, A. (1994). *Investigación educativa*. Fundamentos y metodologías. Barcelona: Editorial Labor S.A.
- Arnold, J. (1994). "Transforming body image through women's wilderness experience". En E. Cole, E. Erdam y E. D. Rothblum (Eds). *Wilderness therapy for women: The power of adventure*. Nueva York: Harrington Park Press.
- Autry, C. E. (2001). "Adventure therapy with girls at-risk: Responses to outdoor experiential activities". *Therapeutic Recreation Journal*, 35(4), 289-306.
- Badilla Cavaria, I. (2006). "Fundamentos del paradigma cualitativo en investigación educativa". *Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, 4(1), 42-45.
- Baleschki, M. D., y Henderson, K. A. (1993). "Expanding outdoor opportunities for women". *Parks and Recreation*, 28(8), 36-40.
- Ballesteros Umaña, C. (1991). *Campamentos organizados en III ciclo y enseñanza diversificada de Costa Rica: Una propuesta para su implementación y realización*. Tesis de licenciatura sin publicar, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Barañano, M. (1992). *Mujer, trabajo y salud*. Madrid: Trota. Fundación 1° de Mayo.
- Bel Bravo, M. A. (1998). *La mujer en la historia*. España: Encuentro.

■ *La adquisición del trabajo fuera del hogar es otro aspecto que ubica a la mujer en una situación de tensión inevitable entre las normas tradicionales dirigidas hacia ella (subordinación de roles, actividades domésticas, entre otros) y las normas de vida profesional pública.*

Técnica 2: *Entrevista de grupo focal:*

a) Previo a la recolección de datos: La entrevista de grupo focal se realizó luego de terminar con todas las entrevistas enfocadas acerca del tema del uso del tiempo libre de amas de casa que trabajaban fuera del hogar. Se hizo con el fin de retomar aspectos del tema central, profundizar y ahondar en algún elemento de interés de la investigadora y complementar la información obtenida en las entrevistas.

Esta entrevista consistió en fijar:

- La fecha, hora y el lugar de la entrevista de acuerdo con las posibilidades del grupo total de participantes del estudio.

b) Durante la recolección de datos

- La entrevista se realizó de acuerdo con la guía de preguntas generadoras y los temas que se requerían ampliar o profundizar, según los datos que se obtuvieron de las entrevistas individuales.
- En la entrevista de grupo focal, la investigadora fue la encargada de orientar la sesión según la guía confeccionada de preguntas, con el fin de cubrir todos los temas de interés. Por su parte, la entrevistada tuvo la oportunidad de comentar, preguntar a otras, responder o apoyar comentarios de las demás personas participantes del grupo, según proponen Scrimshaw y Hurtado (1990).

La ejecución de la entrevista de grupo focal se realizó siguiendo este procedimiento:

Antes de iniciar la entrevista se hizo una dinámica rompehielo. Esta actividad permitió disminuir la incertidumbre o la ansiedad que se percibía estaba provocando la entrevista focal entre la población entrevistada. Ella propició un ambiente social agradable, de comunicación e interacción entre las participantes del estudio.

Posteriormente, se dio inicio a la entrevista siguiendo la Guía de la entrevista de grupo focal que planteaba las preguntas generadoras, una a la vez. La mecánica de ejecución de la entrevista fue que la entrevistadora formulaba la pregunta y seguidamente se le daba la palabra al grupo para que, de forma ordenada y levantando la mano, cada participante, de manera voluntaria, solicitara la palabra para contestar o comentar sobre la

pregunta. Posteriormente, la entrevistadora, siguiendo la guía, planteaba más preguntas con la finalidad de que las personas participantes profundizaran en la temática más allá de sus respuestas iniciales. Para esto, la entrevistadora tomó en cuenta la guía de profundización de cada pregunta generadora.

Una vez que se agotaba la temática, con base en el interés mostrado por las participantes y la valoración de la entrevistadora, se procedió a la siguiente pregunta generadora, y seguidamente se repitió el procedimiento anterior hasta terminar las tres posibles preguntas. Ocho preguntas se plantearon en el momento concreto de la entrevista grupal.

Como actividad de finalización, se había propuesto que se les solicitaría a las participantes hacer una reflexión sobre todas las temáticas abordadas previamente, y se pensaba pedirles que resumieran su reflexión en una frase corta que escribirían en un papel. Se planeaba darles un par de minutos para escribir lo que



Fotografía: Pressfoto.

deseaban, y posteriormente, se les brindaría la oportunidad de que cada una de las participantes compartiera con el grupo su reflexión, si así lo deseaba. Sin embargo, en el momento que se ejecutó la entrevista de grupo focal, todas las participantes tenían el tiempo sujeto a un compromiso importante de La Escuela de Rehabilitación La Pitahaya, el lugar de trabajo fuera del hogar de todas las participantes del estudio. Por este motivo, el tiempo que se dispuso para la entrevista no dio abasto para realizar la actividad de finalización anteriormente descrita. En su lugar, se ejecutó una actividad alterna: entregarle el regalo de un planificador de tiempo a cada una de las participantes del estudio. Esta actividad de cierre tenía el objetivo de incentivar a la población entrevistada a que programara con fecha y hora su tiempo libre y realizara las actividades recreativas que le gustaban. De esta manera cada persona podía construir un panorama más claro de su cotidianidad y se educaría en el buen uso del tiempo libre.

c) Posterior a la recolección de datos

- La transcripción de la información recopilada de la entrevista.
- Presentación de la transcripción a las participantes de la entrevista para solicitarles su confirmación.
- La impresión de la transcripción final aprobada por las entrevistadas.

PROCEDIMIENTO PARA ANALIZAR LA INFORMACIÓN

Técnica 1: *Entrevista cualitativa (enfocada, estandarizada abierta)*

Para el análisis de la entrevista personal se realizó un procedimiento analítico de datos, que se define como un medio sistemático de manipulación de ellos. Es un flujo y una conexión interactiva de tres actividades: reducción, exposición y extracción de conclusiones (Colás Bravo y Buendía Eisman, 1994).

La reducción y la exposición de los datos se realizaron por medio de tablas de comparación de los resultados obtenidos de cada persona participante en las 35 preguntas y en cada uno de los cuatro temas en que se dividía la entrevista (trabajo fuera del hogar, quehaceres domésticos, tiempo de cuidado personal y tiempo libre). El proceso de reducción de datos se inició con la comparación de los datos obtenidos de la segunda persona con respecto a la primera persona por medio de la categorización de las respuestas. Es decir, se eliminaban, se separaban, se mantenían, se agregaban o se renombraban las diversas categorías de acuerdo con la información proporcionada por las participantes, ya que en este proceso se pueden crear nuevas categorías o

- Bosch Fiol, E., Ferrer Pérez, V. A., y Gili Planas, M. (1996). "Aspectos diferenciales en el uso del tiempo entre las mujeres que trabajan fuera del hogar y amas de casa". *Psicothema*, 8(3), 527-531.
- Callejo Gallego, J. (2002). "Observación, entrevista y grupo de discusión: El silencio de tres prácticas de investigación". *Revista Española de Salud Pública*, 76(5), 1-11.
- Carlisle Duncan, M. (1983). "Women and leisure in feminist fiction". *Journal Quest* (35), 120-130.
- Chávez Carapia, J. (2004). *Perspectiva de género*. México: Plaza y Valdez.
- Colás Bravo, M. P., y Buendía Esiman, L. (1994). *Investigación educativa* (2ed). Sevilla: ALFAR.
- Costa Rica, Asamblea Legislativa. (1990). *Ley de promoción de la igualdad social de la mujer*. Ley N°7142. San José, Costa Rica. Consultado en <http://www.protegiendoles.org/documentación/articulo30.pdf>
- Crawford, D. W., y Godbey, G. (1987). "Reconceptualizing barriers to family leisure". *Leisure Sciences*, 9(2), 119-127.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cruz, A. C., Noriega, M., y Garduño, M. (2003). "Trabajo remunerado, trabajo doméstico y salud. Diferencias cualitativas y cuantitativas entre mujeres y varones". *Cuadernos de Salud Pública*, 19(4) 1-10.
- De Oliviera, O., y Aritza, M. (1999). "Trabajo, familia y condición femenina: Una revisión de las principales perspectivas de análisis". *Papeles de Población* (20), 89-127.
- Enciso Huerta, V. (1999). "Trabajo femenino y tiempo libre". *Revista Ventana* (9), 44-62.
- Escuela de Rehabilitación La Pitahaya. (s.f.). [Información general de la Escuela de Rehabilitación La Pitahaya] (folleto desplegable). Manuscrito sin publicar, San José, Costa Rica.
- Fernández, J., y Santos, M. (1992). *Evaluación cualitativa de programas de educación para la salud*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Freeman, P., Palmer, A., y Baker, B. (2006). "Perspectives on leisure of LDS women who are stay-at-home mothers". *Leisure Sciences*, 28(3), 203-221.
- Fundación Latinoamericana de Tiempo Libre y Recreación. (2004). *Fundamentos de la recreación*. Consultado en <http://www.funlibre.org/documentos/idrd/fundamentoshtml>
- García, M. E., Hernández, A. I., Oña, A., Godoy, J. F., y Rebollo, S. (2001). "La práctica física de tiempo libre en la mujer". *Revista Motricidad*, (7), 145-186.
- Gerlero, J. (2005). *Diferencias entre ocio, tiempo libre y recreación: Lineamientos preliminares para el estudio de la recreación*. Consultado en <http://www.redcreacion.org/documentos/cmetal7Jgerlero>

agrupar la información, con el fin de esquematizar y hacer más visibles los resultados, en función de los objetivos de la investigación. Luego se realizó la comparación entre la tercera persona participante con respeto a las dos primeras, y así sucesivamente hasta comparar los resultados de las quince personas.

La finalidad del proceso de categorización es exponer de una forma más visible las posibles semejanzas y diferencias de la información recolectada entre todas las participantes.

Técnica 2: *Entrevista de grupo focal*

La reducción y la exposición de los datos de la entrevista de grupo focal se realizaron a partir de la información obtenida luego de la entrevista, y por medio de la categorización por temas de las respuestas de cada una de las preguntas generadoras que brindaron diversas personas.

Las preguntas generadoras promovieron otras preguntas durante la ejecución de la entrevista de grupo focal. La información que resultó de estas preguntas extra fue incluida o no se usó como parte del análisis, según los intereses del estudio.

Triangulación: La triangulación es una técnica de las más utilizadas por la metodología cualitativa. Se basa en la recolección y análisis de datos desde distintos ángulos, a fin de contrastarlos e interpretarlos. Para efectos de este estudio, se utilizó el tipo de triangulación de fuentes, que comprobaba si las informaciones aportadas por una fuente son confirmadas por otra (Colás Bravo y Buendía Eisman, 1994). En este estudio, la triangulación se realizó, entonces, mediante un cuadro comparativo entre los datos obtenidos de la entrevista enfocada de forma estandarizada abierta (luego del análisis por categorización de cada una de las respuestas a las 35 preguntas por parte de las quince personas participantes del estudio) y las conclusiones obtenidas luego del análisis de la entrevista de grupo focal con respecto a los datos obtenidos del marco teórico encontrado. Luego de formular el cuadro, se redactaron los resultados obtenidos con ayuda de gráficos para hacer más fácil la comprensión.

Análisis e interpretación de resultados: A continuación se presentan los resultados obtenidos de las tablas de categorización confeccionadas para: a) las características de la población, b) los resultados para cada una de las tres preguntas generadoras, y c) resultados para las cuatro subsecciones de la entrevista cualitativa enfocada, estandarizada abierta (tiempo de cuidado personal, trabajo fuera del hogar, tiempo de quehaceres domésticos y tiempo libre).

a) Características de la población:

- Edad: La mayoría de las personas entrevistadas (9 personas) se ubicó entre 31 y 40 años. Cuatro personas se ubicaron entre 20 y 30 años, una persona tenía entre 41 y 50 años, y otra, entre 51 y 60 años.
- Estado civil: Se encontró dividido en mayores proporciones entre personas solteras (6) y casadas (6) y, en menor proporción, divorciadas (3).
- Ubicación geográfica de la casa de habitación: Residían mayormente en la provincia de San José (9) y en menor cantidad en Heredia (5) y Cartago (1 persona). La mayoría de las mujeres (11) ubicó su casa de habitación en zona urbana, en comparación con 4 personas que la localizaban en zona rural.
- Cantidad de hijos: La mayoría de las entrevistadas tenía entre 1 y 2 hijos (7 personas), otras señalaron no tener hijos (5), y en menor proporción (3) mencionaron tener más de dos hijos.

■ *En Costa Rica, las investigaciones que apuntan a la temática del uso del tiempo libre en actividades recreativas son realmente muy pocas.*

- Los tipos de familia, de acuerdo con Eguiluz, Robles, Rosales, Ibarra, Córdova, Gómez, y González (2003), fueron:
 - a) Familia nuclear: está formada por ambos padres e hijos (cuatro entrevistadas tenían esta característica) o por la pareja de esposos (dos entrevistadas cumplían con dicha circunstancia).
 - b) Familia monoparental: está formada por los hijos y un responsable mayor (padre o madre). En el estudio se observó que tres personas tenían una familia monoparental conformada por la madre, como persona responsable mayor, y sus hijos.
 - c) Familia extensiva: está formada por la madre/padre, hijos y otros parientes cercanos. En el estudio se encontró que tres personas entrevistadas eran del tipo de familia extensiva conformada por la abuela materna, la entrevistada y su hijo. Además, se encontró un caso de familia extensiva formada por la madre y el hermano de la entrevistada, y finalmente, una familia extensiva formada por la entrevistada y su hermano.
 - d) Unipersonal: es cuando una persona vive sola. En el estudio solo una persona indicó hallarse en esa circunstancia.

b) Resultados de las preguntas generadoras: Algunos de estos resultados se presentan con extractos de los relatos de las mujeres del estudio. Para describir lo mencionado por ellas, se utilizó la siguiente simbología:

- Frase expresada por persona entrevistada: " "
- Pausa corta: /
- Pausa larga: //
- Expresiones de la persona entrevistadora acerca de gestos o acciones de la persona entrevistada durante la entrevista: ()
- Frases para aclarar o complementar la descripción de la persona entrevistada: []
- Frase omitida: (...)

Pregunta generadora 1: ¿Cuánto tiempo libre tiene un grupo de mujeres que son amas de casa y que también trabajan fuera del hogar?

Acerca del tiempo libre entre semana, algunas mujeres comentaron:

- Nany: "Estee, bueno, por día //, si acaso cuando lo logro sacar, es una hora. Por día es que es muy difícil".
- Vivi: "¡Díay, no! ¡No tengo idea! (...) Ahí, yo me siento, ya así, cuando el bebé se duerme".

Con respecto a la cantidad de tiempo libre durante el fin de semana, las entrevistadas comentaron:

Gómez Agüero, T. A. (1991). *Efecto de la participación en las escuelas deportivas y recreativas de verano en natación y baloncesto sobre el autoconcepto en niños* (Tesis sin publicar). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.

González Suárez, M. (1997). "Necesidades de investigación en estudios de la mujer en Centroamérica". *Actividades en Psicología*, 13(95), 1-53.

Godbey, G. (2003). *Leisure in your life*. State College, PA: Venture Publishing, Inc.

Guillén, A. M. (1997). "Régimen de bienestar y roles familiares: Un análisis del caso español". *Papers*, 53, 45-63.

Gurdián Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José, Costa Rica: Colección de Investigación y Desarrollo Educativo Regional (IDER).

Gutiérrez, R. (1989). *Los espacios recreativos del Gran Área Metropolitana*. (Tesis de licenciatura sin publicar). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.

Guzmán, L., y Sybille, M. (1986). *Situación de los programas, proyectos e investigaciones sobre la mujer en Costa Rica*. Seminario de Estudios sobre la mujer. San José, Costa Rica: Imprenta Nacional.

Henderson, K. A. (1990). "The meaning of the leisure for women: An integrative review of the research". *Journal of Leisure Research*, 22(3), 228-243.

Henderson, K. A. (1994). "Perspectives on analyzing gender, women, and leisure". *Journal of Leisure Research*, 28(2), 119-137.

Henderson, K. A. (1996). "One size doesn't fit all: The meanings of women's leisure". *Journal of Leisure Research*, 28(3), 139-154.

Henderson, K. A. (1997). "Just recreation: Ethics, gender, and equity". *Journal of Park and Recreation Administration*, 15(2), 16-31.

Henderson, K. A. (2000). "False dichotomies, intellectual diversity, and the "either/or" world: Leisure research in transition". *Journal of Leisure Research*, 32(1), 49-53.

Henderson, K. A., Hodges, S., y Kivel, B. (2002). "Context and dialogue in research on women and leisure". *Journal of Leisure Research*, 34(3), 253-271.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ta. ed.). México, D. F.: McGraw Hill.

Herridge, K. L., Shaw, S. M., y Mannell, R. C. (2003). "An exploration of women's leisure within heterosexual romantic relationships". *Journal of Leisure Research*, 35(3), 274-291

Hunter, P., y Whitson, D. (1992). "Women's leisure in a resource industry town: Problems and issues". *Society and Leisure*, 15(1), 223-244.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) (2001). *Mujeres y hombres en Méjico*. México, D.F.: Editorial INEGI.

■ *La mayoría de las mujeres participantes en el estudio tenía poco tiempo libre entre semana y, aunque aumentaba un poco durante el fin de semana, este tiempo no era significativo.*

- Lupita: “¡Díay! Como dos horas. Los fines de semana es cuando tengo un poquito más”.
- Mary: “Los fines de semana tal vez unas... unas tres horas cada día. Digamos que sí”.
- Fresia: “No tengo”.

Específicamente, de las 15 personas entrevistadas, el tiempo libre disponible era:

- De tres horas y un minuto a cinco horas diarias, para cinco mujeres entre semana y para dos mujeres durante el fin de semana.
- De dos horas y un minuto a tres horas diarias, para tres mujeres entre semana, pero aumentó a cinco mujeres durante el fin de semana.
- De cuarenta y un minutos a dos horas diarias, para cuatro mujeres entre semana. Durante el fin de semana se encontró que la misma cantidad de mujeres tenía de una a dos horas.
- De 10 a 40 minutos diarios, para cinco personas entre semana. Durante el fin de semana no se mencionó este rango de tiempo.
- Ningún tiempo libre para una mujer entre semana y aumentó a dos personas durante el fin de semana.

Pregunta generadora 2: ¿Cuáles actividades realiza durante el tiempo libre un grupo de mujeres que son amas de casa y que también trabajan fuera del hogar?

Acerca de las actividades que realizaban entre semana, algunas mujeres comentaron:

- Rosita: “(...) prender el televisor y comenzar a ver mis canales favoritos”.
- Tita: “Y, digamos, casi siempre voy donde mi madre también”.

Con respecto a las actividades del tiempo libre durante el fin de semana, ellas comentaron:

- Margarita: “Digamos, a veces, si vamos a algún hotel o lo que sea, y vamos a... a... algo así para, para salir un poco de la rutina”.
- Clarita: “Si me quedo en la casa, igual, estoy ahí escuchando música”.
- Rosita: “Y los fines de semana, // eeh, igual, esperar las series que dan los sábados”.

Específicamente, las actividades que realizaban las mujeres del estudio en su tiempo libre fueron:

1. Actividades mayormente mencionadas entre semana: ver televisión (11), visitar familiares (6), reposar o dormir (5), escuchar música y reuniones sociales (4), y leer, actividades de cuidado personal e ir de compras (3).
2. Actividades menormente mencionadas entre semana: usar la computadora, asistir al gimnasio, compartir con la pareja, hacer mandados, hacer ejercicios en la casa, tomar café con amigos e ir al cine (dos personas) y, por último, ir a un acto cultural, arreglar artículos personales, programar actividades recreativas, ir al teatro, salir a comer, estudiar, cantar, pasar con la familia, entrenar y recibir terapia o masaje (una persona en cada actividad).
3. Actividades de mayor ejecución entre semana: la recreación social y eventos artísticos, seguidos de deporte, juegos y actividad física o actividades cognoscitivas, de acuerdo con la clasificación hecha por Salazar Salas (2010).
4. Actividades mayormente mencionadas durante el fin de semana: ver televisión (7), reuniones familiares (7), pasear a un parque (4), ir de compras o mandados y dormir o estar recostada (4).
5. Actividades menormente mencionadas durante el fin de semana: caminar, visitar amigos, escuchar música, dormir, salir a restaurantes, terminar proyectos personales, ir a la playa, ir a la montaña, hacer jardinería, compartir con la pareja y asistir a la iglesia (2), e ir a una exposición de artesanía, ir a una presentación de grupo musical, utilizar la computadora, organizar juegos para reuniones familiares, jugar con la mascota, ir a comer helado, asistir a partidos con la pareja, ir al estadio, asistir a charlas de la Biblia, salir a bailar y leer (una mujer en cada actividad).

6. Actividades de mayor ejecución por parte de las mujeres del estudio durante el fin de semana: la recreación social, pasatiempos y actividades artísticas, de acuerdo con la clasificación de tipo de actividades recreativas de Salazar Salas (2010).

Pregunta generadora 3: ¿Cuáles factores influyen en el uso del tiempo libre de un grupo de mujeres que son amas de casa y que también trabajan fuera del hogar?

Los factores que influyeron en el uso del tiempo libre de las entrevistadas fueron:

1. La cantidad de responsabilidades del hogar (5 mujeres); motivo por el cual poseían menos tiempo libre en comparación con su pareja e hijos. Así lo expresó Vivi: "¡Sí! ¡Olvídate, sí! Porque si uno no tuviera que hacer quehaceres de la casa, yo estaría ahí tirada viendo tele, rascándome la panza. Y me dedicaría a mí (frase expresada con nostalgia y anhelo). Pero, pero ¡diay! ¡No se puede! No se puede (frase expresada con tristeza)".
2. La necesidad de trabajar para tener una mejor situación económica (9 mujeres). Al respecto, Lupita comentó: "Bueno, sería económicamente. Porque, por decirle algo, hay veces, no todos los meses sobra la plata".
3. La responsabilidad del cuidado de los hijos (5 mujeres). Por ejemplo, Anita dijo: "No es por mi familia en sí. No es que yo no los ame, pero, digamos, si yo fuera solo / profesional, yo tendría tiempo para mí".
4. El tipo de trabajo remunerado y el lugar donde se encontraba ubicado (4 mujeres), como lo comentó Nany: "Estee, yo creo que, / di, como la pirámide de la alimentación, verdad. Usted tiene que de esto, esto, esto, y esto. Es decir, uno tiene que tener una jornada laboral. Yo, ahorita, tomé la decisión de tener / una triple. Por una cuestión de que quiero hacer ciertos proyectos".
5. La falta de tiempo (3 mujeres), como lo expresó Tita: "¡Diay! De tiempo (frase expresada con humor sarcástico). De que no me alcanza el día".
6. El sentimiento de culpabilidad por usar ese tiempo en sí mismas (2). Así lo comentó Ricarda: "¡Ay! Yo creo que a veces es que me agarra como la goma moral". Por su parte, Anita mencionó: "Yo a veces pensaba: Es que mis hijos, yo casi no los veo. Yo llego en la tarde y los veo ya tarde. Entonces yo me siento culpable".
7. El horario de capacitaciones, las citas médicas, el horario nocturno para actividades de tiempo libre, los problemas de parqueo y transporte, la inseguridad social, la falta de información, los problemas para manejar de noche,

Izquierdo, J., Del Río, O., y Rodríguez, A. (1988). *La desigualdad de las mujeres en el uso del tiempo*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.

Janke, M. C., Nimrod, G., y Keliber, D. A. (2008). "Leisure activity and depressive symptoms of windowed and married women in later life". *Journal of Leisure Research*, 40(2), 250-266.

Kay, T. (1998). "Having it all or doing it all? The construction of women's lifestyles in time-crunched households". *Society and Leisure*, 21(2), 435-454.

Lamas, M. (1999). "Género, diferencias de sexo y diferencia sexual". *Debate Feminista*, 20(10), 84-106.

Larson, R. W., Gillman, S. A., y Richards, M. H. (1997). "Divergent experience of family leisure: Fathers, mothers, and young adolescents". *Journal of Leisure Research*, 29(1), 78-97.

Latorre, A., Del Rincón, D., y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Jordi Hurtado Monpeó.

Little, D. E. (2002). "Women and adventure recreation: Reconstructing leisure constraints and adventure experiences to negotiate continuing participation". *Journal of Leisure Research*, 34(2), 157-177.

Llull Peñalba, J. (1999). *Teoría y práctica de la educación en el tiempo libre*. Madrid, España: Editorial CCS.

MacLean, D. D., Hurd, A. R., y Brattain, R. N. (2005). *Recreation and leisure in modern society* (7a. ed.). Sudbury, Massachusetts: Jones and Bartlett Publishers.

Martens, H. (2001). "Construction of an action-research project about an organizational change process in a bureaucratic organization". En O. Aliaga, *Proceedings of the Academy of Human Resources Development: Vol. 2*. (pp. 895-902). Tulsa: International Research Conference, Academy of Human Resource Development.

Masnick, G., y Banes, M. (1980). *The nation's families: 1960-1990*. Cambridge, MA: Joint Center Urban Studies of Harvard and MIT.

McGuire, F. A., Boyd, R. K., y Tedrick, R. E. (2004). *Leisure and aging: Ulysean living in later years* (3ra. ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2001). *Research in education. A conceptual introduction* (5ta. ed.). Nueva York, Estados Unidos: Addison Wesley Longman, Inc.

Morales Araya, J. (1994). *Propuesta de un plan recreativo para los jubilados de la tercera edad del Colegio de Contadores Privados de Costa Rica*. (Tesis de licenciatura sin publicar). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.

Morse, J. (1994). "Designing funded qualitative research". En: K. Denzin, y Y. Lincoln (Eds). *Handbook of Qualitative Research* (pp. 220-235). Thousand Oaks, California: SAGE.

■ *El nivel de satisfacción del tiempo libre para 10 entrevistadas fue, en su mayoría, alto; en contraposición al bajo nivel de 5 personas.*

el estrés, el humor de la persona entrevistada, el pensamiento de tener pendientes quehaceres del trabajo remunerado, mucho trabajo y mal estado de salud (una persona en cada factor).

c) Resultados de acuerdo a las cuatro secciones de la entrevista cualitativa enfocada estandarizada abierta:

• **Tiempo de cuidado personal**

1. La mayoría de las mujeres del estudio (entre 10 y 11 de ellas) dedicaba entre una y dos horas a la actividad de comer (suma en minutos de todos los tiempos dedicados a comer) por día entre semana. El rango de tiempo fue igual durante el fin de semana.
2. La mayor cantidad de mujeres entrevistadas del estudio (entre 6 y 7) dedicó al aseo personal entre 30 y 60 minutos por día entre semana y en el fin de semana.
3. La mayoría de las mujeres entrevistadas del estudio (entre 8 y 9) dedicó menos de siete horas por día a dormir entre semana. Durante el fin de semana dormían más de ocho horas.
4. Seis personas entrevistadas consideraron que sí dedicaban tiempo suficiente a las actividades de cuidado personal (comer, aseo personal, dormir), dos consideraron que más o menos, y siete mencionaron que dedicaban poco tiempo a esas acciones.

• **Tiempo de trabajo fuera del hogar**

1. La mayor cantidad de personas entrevistadas (11) trabajaba más de ocho horas por día, entre semana, y solo 4 personas, menos de ocho horas. Durante el fin de semana, solamente una persona entrevistada trabajaba remuneradamente de siete a ocho horas cada sábado, mientras que 14 de ellas no trabajaban.
2. La mayoría de mujeres entrevistadas (11) señaló que realizaba tareas del trabajo remunerado en el hogar y 4 mencionaron que no lo hacían. El tipo de actividades eran: confeccionar planes (9), confeccionar material didáctico (5), realizar informes/crónicas (4), buscar información (3) y confeccionar expedientes (3). Las once personas que efectuaban tareas en su casa eran las docentes.
3. Las mujeres del estudio en su mayoría (9) dedicaban entre 10 minutos y dos horas a la realización de las tareas del trabajo remunerado en el hogar, y solo dos personas dedicaban de dos a tres horas al mismo fin entre semana. Durante el fin de semana, solo 8 personas señalaron realizar este tipo de tareas en un rango de quince minutos a dos horas (5), y más de dos horas (3).

• **Tiempo de quehaceres domésticos**

1. La mayoría de mujeres entrevistadas (10) señaló que compartían los quehaceres domésticos. Solo 5 dijeron que no lo hacían.



2. Las mujeres del estudio que compartían los quehaceres domésticos con otros parientes señalaron a la madre y al esposo como las personas con quien más se dividían esas labores (en 6 de 14 actividades), seguido de la empleada doméstica y la hija (en 3 de 14 actividades).
3. Las actividades domésticas más realizadas por las mujeres del estudio eran: lavar ropa y platos, barrer, limpiar, comprar comida, cocinar y pagar recibos (en seis de las tareas, la responsable de ejecutarlas era la entrevistada y en una, la persona pariente). La responsabilidad del cuidado de niños, el cuidado de la mascota, el cuidado de plantas, sacar la basura y planchar eran las actividades medianamente mencionadas (dos actividades estaban a cargo de la persona entrevistada y tres del pariente). Las actividades mencionadas en menor proporción por las mujeres eran cuidar el automóvil y quitar telarañas (ambas a cargo de la entrevistada misma).
4. La cantidad de tiempo que las mujeres del estudio dedicaban a los quehaceres domésticos entre semana fue de 30 minutos a tres horas en unos (10 personas) y de tres a cinco horas en otros (5). En el fin de semana, las personas entrevistadas dedicaban a las labores del hogar de una a tres horas (6), de tres a cinco horas (3) y de cinco a diez horas (7).
5. Las mujeres entrevistadas señalaron que el horario en que la mayoría realizaba los quehaceres domésticos entre semana era durante la tarde y noche (7 y 8 personas respectivamente) y en la mañana, tarde y noche (3). Durante el fin de semana, ellas señalaron que la mayoría realizaba tareas del hogar en la mañana (8) y durante la mañana, la tarde y la noche (5).
6. Las personas entrevistadas enfrentaban a diario una doble jornada laboral de 12,5 horas en promedio, entre semana.

• Tiempo libre

1. El nivel de satisfacción del tiempo libre para 10 entrevistadas fue, en su mayoría, alto; en contraposición al bajo nivel de 5 personas.
2. La forma de emplear el tiempo libre de las entrevistadas era a solas y en compañía (12), solamente acompañada (2) y de forma individual o a solas (1). Las mujeres justificaron que cuando usaban el tiempo libre a solas era porque así percibían una sensación de control y dominio. Las entrevistadas que usaban su tiempo libre acompañadas señalaron que lo hacían por cuatro motivos:
 - Por el tipo de persona con quien compartían su tiempo libre (familiar, pareja/ amigos).
 - Por las responsabilidades personales (condición de tener o no hijos y su nivel de dependencia).

Nash, M., y Tavera, S. (1995). *Experiencias desiguales: Conflictos sociales y respuestas colectivas* (siglo XIX). Madrid: Editorial Síntesis.

Pérez Sánchez, A. (2002). "Tiempo, tiempo libre y recreación y su relación con la calidad de vida y el desarrollo individual". Consultado en <http://www.redcreacion.org/documentos/congreso7/Aperez.html>.

Peters, D., y Raaijmakers, S. (1998). "Time crunch and the perception of control over time from a gendered perspective: The Dutch case". *Society and Leisure* (21), 417-433.

Pohl, S. L., Borrie, W. T., y Patterson, M. E. (2000). "Women, wilderness and every life: A documentation of the connection between wilderness recreation and women's everyday lives". *Journal of Leisure Research*, 32(4), 415-434.

Portilla Gómez, L. (2006). *La percepción de la disponibilidad y el manejo del tiempo libre en las mujeres del Grupo Recreativo Aprender Nadando –GRAN*. Trabajo final de graduación para optar por el título de Magister en Recreación. Programa de Estudios de Posgrado en Ciencias del Movimiento Humano y la Recreación. Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.

Ramos, T. R. (1990). *Cronos dividido. Uso del tiempo y desigualdad entre hombres y mujeres en España*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Raisborough, J., y Bhatti, M. (2007). "Women's leisure and auto/biography: Empowerment and resistance in the garden". *Journal of Leisure Research*, 39(3), 459-476.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española*. Tomos 4 y 9. (22da. ed). Madrid: Editorial Espasa-Calpe, S.A.

Salazar Salas, C. G. (1989). *Análisis del grado de cumplimiento de las funciones y los fines para los cuales fueron creados los Comités Cantonales de Deportes y Recreación de Costa Rica. Propuesta de organización*. Tesis de licenciatura sin publicar, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.

Salazar Salas, C. G. (2007). *Recreación*. San José, Costa Rica: Editorial Universidad de Costa Rica.

Salazar Salas, C. G. (2008). "Recreación: Fuente inagotable de beneficios". En Foro Centroamericano de Recreación, Educación Física y Deportes, *Memoria del IV Congreso Centroamericano de Educación Física, Deporte y Recreación*, "Naturaleza, movimiento y salud" 21 – 25 julio 2008 [documento digital]. San José, Costa Rica: FECERED.

Salazar Salas, C. G. (2010). "Actividades recreativas y sus beneficios para personas nicaragüenses residentes en Costa Rica". *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 10(1), 1-40.

Sandí Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.

Setién, M. L., y López Marugán, A. (2002). *Mujeres y ocio: Nuevas redes de espacios y tiempos*. España: Universidad del Deusto.



■ *El gusto y el disfrute eran los motivos que tenían las mujeres participantes en el estudio para seleccionar el tipo de actividad recreativa que realizaban durante el tiempo libre entre semana.*

- Por el tipo de recursos humanos y materiales que requería la actividad.
- Porque disfrutaban el compartir su tiempo libre (les gustaba que las escucharan y escuchar a los demás).

1. La diferencia en el uso del tiempo libre entre la persona entrevistada, su pareja e hijos o hijas era que estos dos últimos grupos poseían menos responsabilidades en el hogar. Específicamente, la pareja no tenía bien definido lo que le gustaba hacer en su tiempo libre, no era consciente de la cantidad de responsabilidades del hogar que asumía la mujer y no le ayudaba, nunca perdía las ganas de jugar y el horario de trabajo que poseía era difícil para disfrutar su tiempo libre. Los hijos e hijas de las mujeres del estudio, por otro lado, gastaban de forma diferente el tiempo libre, por la edad y la etapa de vida en la que estaban. Además, la entrevistada fue consciente y expresó que a ella le era difícil agruparse y realizar actividades durante su tiempo libre. Reconoció que no solicitaba ayuda a sus parientes para lograr disfrutar su tiempo libre.
2. Los motivos por los cuales la población entrevistada seleccionaba las actividades de tiempo libre entre semana eran dos: porque le gustaban y porque las disfrutaba. Sólo el primer motivo coincidió en la selección del tipo de actividades realizadas durante el fin de semana.
3. La percepción que tenían las mujeres entrevistadas acerca del tiempo libre fue: les gustaba (10), les gustaba más o menos (3), y no les gustaba (2). Los motivos que justificaban el gusto por el tiempo libre se relacionaban mayormente con la percepción de sentirse bien, hacer algo agradable y la manera en cómo se hacía.
4. Aunque la mayoría de la población (12 personas) tenía poco tiempo libre, esta situación no era un factor que incidía negativamente sobre la percepción del nivel de satisfacción de ese tiempo libre.
5. Las mujeres del estudio conceptualizaron la diversión como actividades más colectivas y enérgicas (actividades sociales fuera del hogar). El gozo era visto como más personal y de serenidad.
6. Las personas entrevistadas señalaron en su mayoría (11 de ellas) que el tiempo libre y la recreación sí se relacionaban. Únicamente 4 dijeron que no.
7. Las mujeres entrevistadas conceptualizaron el tiempo libre como una actividad no estructurada, pasiva, dirigida a uno mismo y que no se planifica. La recreación, en cambio, era más estructurada y planeada, involucraba actividad física y grupal y se relacionaba con actividades diferentes a la rutina diaria.

CONCLUSIONES: Con base en las preguntas generadoras de esta investigación cualitativa se concluye:

1. La mayoría de las mujeres participantes en el estudio tenía poco tiempo libre entre semana y, aunque aumentaba un poco durante el fin de semana, este tiempo no era significativo.
2. Una pequeña parte de la población entrevistada no tenía tiempo libre entre semana ni en el fin de semana.
3. La cantidad de responsabilidades del hogar, el tipo y la cantidad de trabajo remunerado fuera del hogar, la necesidad de trabajar más para contar con solvencia económica, y el tipo de carrera eran los principales motivos del poco tiempo libre de las mujeres participantes en el estudio.
4. Las actividades que más realizaban las entrevistadas entre semana en su tiempo libre eran ver televisión, visitar familiares, reposar o dormir, escuchar música, asistir a reuniones sociales, leer, dedicarse a su cuidado personal e ir de compras. Al clasificar esas acciones, se concluye que los cuatro tipos de actividades recreativas mayormente ejecutadas

por la población participante en el estudio entre semana fueron: "recreación social", "actividades artísticas", "deportes, juegos y actividad física" y "actividades cognitivas".

5. Durante el fin de semana, las entrevistadas invertían su tiempo libre en ver televisión, salir o reunirse con familiares, pasear e ir de compras o mandados. Al clasificar esas acciones, se concluye que los dos tipos de actividades recreativas mayormente ejecutadas por la población participante en el estudio durante el fin de semana fueron: "recreación social" y "pasatiempos".
6. Las limitantes de las entrevistadas para utilizar su tiempo libre eran trabajar para obtener una mejor solvencia económica, la responsabilidad de los hijos, el tipo de trabajo remunerado y el lugar donde éste se encontraba ubicado, el tipo de profesión, el poco tiempo desocupado disponible y el sentimiento de culpabilidad de utilizar el tiempo libre en sí mismas.

OTRAS CONCLUSIONES RELEVANTES DEL ESTUDIO

1. El gusto y el disfrute eran los motivos que tenían las mujeres participantes en el estudio para seleccionar el tipo de actividad recreativa que realizaban durante el tiempo libre entre semana.
2. Nuevamente, el gusto fue el motivo que indujo a las entrevistadas a seleccionar el tipo de actividad que realizaban durante el tiempo libre en fines de semana.
3. Los principales motivos de la población entrevistada para utilizar el tiempo libre en compañía eran el tipo de persona con quien las compartía, las responsabilidades que tenía, el apoyo de personas que asumieran sus responsabilidades, recursos materiales y el gusto o disfrute de compartir la actividad recreativa.
4. Contradictoriamente, la población entrevistada se sentía satisfecha a pesar del poco tiempo libre del que disponía.
5. Las mujeres entrevistadas poseían menos tiempo libre que su pareja e hijos, por la cantidad de responsabilidades del hogar que ellas tenían a cargo.
6. Las mujeres entrevistadas manifestaron en sus comentarios, al finalizar la entrevista individual, la necesidad de comunicar las experiencias propias con respecto al uso del tiempo libre. El objetivo de la comunicación sería buscar apoyo entre sus pares (mujer ama de casa y que también trabajara fuera del hogar), y juntas educarse en el buen uso del tiempo libre por medio de actividades recreativas y, así, gozar de los beneficios de la recreación.

Shannon, S. C., y Shaw M. S. (2005). "If the dishes don't get done today, they'll get done tomorrow: Breast cancer experience as a catalyst for changes to women's leisure". *Journal of Leisure Research*, 37(2), 195-215.

Shaw, M. S. (1999). "Leisure studies". En E. L. Jackson y T. L. Burton (Eds.), *Gender and Leisure*. (pp. 271-281). State College, Pennsylvania: Venture Publishing Inc.

Shaw, M. S. (2001). "Conceptualizing resistance: Women's leisure as political practice". *Journal of Leisure Research*, 33(2), 186-201.

Shores, K. A., y Scott. D. (2005). "Leisure constraints among military wives". *Journal of Park and Recreation Administration*, 23(3), 1 -24.

Sole Romeo, G. (1995). *Historia del feminismo. Siglos XIX y XX*. Pamplona: EUNSA.

Stokowski, P. A. (2000). Exploring gender. *Journal of Leisure Research*, 22(1), 161-165.

Thompson, E. P. (1984). *Tradición, revuelta y conciencia de clase. Estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial*. Barcelona: Grijalbo.

Trussell, D. E., y Shaw, M. S. (2007). "Daddy's gone and he'll be back in October: Farmwomen's experiences of family leisure". *Journal of Leisure Research*, 39(2), 366- 387.

Vaca, P., Chaparro, B., y Pérez, N. (2006). "Representaciones sociales acerca de la identidad de género de una mujer que emplea la violencia en la solución de conflictos". *Revista Psicología del Caribe*, 1(18), 1-23.

Valladares Mendoza, B. (1998). "Los mitos sociales de la maternidad". *Revista Actualidades en Psicología*, 17(98), 1-59.

Vallés Martínez, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. España: Editorial Síntesis, S. A.

Vargas Zumbado, O. (2006). "Uso del tiempo libre en el cantón de Turrialba y su influencia en la calidad de vida según edad y género". *Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, 41(1), 52-60.

Vega Montiel, A. (2007). "Por la visibilidad de las amas de casa: Rompiendo la invisibilidad del trabajo doméstico". *Política y Cultura* (28), 9-16.

Velásquez, C. V., y Meléndez U., N. A. (2005). "Los espacios públicos desde la perspectiva de género". *Frónesis*, 10(3), 1-18.

Vera Guardia, C. (2005). "La recreación y el turismo en el contexto de la educación del tiempo libre". *Revista Digital Recreación* (27). Consultado en <http://www.recreacionnet.comar/pages27/articulos3.html>

Wolf Klitzing, S. (2004). "Women living a homeless shelter: Stress, coping and leisure". *Journal of Leisure Research*, 36(4), 483-512.

Arrullos de Sol y Mar



Natalia Esquivel Benítez

Estos poemas nos invitan a reconocer la naturaleza a través del arrullo del mar y las caracolas, el canto de avecillas juguetonas, los mimos del sol y el viento, rondas de flores y estrellas, conchas de colores, sueños y barcarolas.

Es un poemario donde la madre le canta a su hija desde su gestación hasta su nacimiento, en que la niña Mía irá descubriendo el mundo a través del amor, el juego, las primeras palabras y el entorno que la rodea.

Es un libro para arrullar a niños y adultos a través del estímulo de la imaginación y el valor de la vida.

Es un libro que nace desde el amor y la ternura hacia un hijo, una hija que vendrá.

Si visitan la página de Facebook "Arrullos de Sol y Mar" (www.facebook.com/Arrullos-de-Sol-y-Mar-415847458617945/?fref=ts), encontrarán versiones de los poemas musicalizados.

Extracto

Para una niña que vendrá

*Juega en mi vientre.
Mueves tus manitas
y correr quisieras
dentro de este océano.*

*Eres una estrella,
casi te adivino.
Eres una fuerza
de amalgama y ríos.*

*Ahora escucha el mar.
Mira este jardín:
debes tú soñar,
flor que nace en mí.*

*¡Cuántas cosas bellas,
aquí ya te esperan!
Cantaré con ellas,
Así los días van...
Sueños y sonrisas,
entre lirios y coral,
demos un paseo,
por la tierra,
por el mar.*

Normas para la presentación de artículos

Revista Umbral

La Ley Orgánica 4770, del Colegio de Licenciados y Profesores, en el capítulo I, artículo 2, establece que uno de sus fines es "promover e impulsar el estudio de las Letras, la Filosofía, las Ciencias y las Artes, lo mismo que la enseñanza de todas ellas". La revista *Umbral*, de esta corporación, es una publicación de carácter humanista que sirve de apoyo a la labor educativa de sus asociados. Incluye ensayos, artículos, comentarios sobre libros y una sección especial denominada "Documentos". Se agregó la sección literaria.

En esta revista tienen prioridad los trabajos con valor cultural o educativo, escritos por profesores activos o pensionados de los diferentes niveles del sistema educativo, público o privado.

REQUISITOS DE PUBLICACIÓN:

DEL AUTOR:

1. Ser colegiado y estar al día con las obligaciones del Colegio, salvo excepciones a criterio del Consejo Editor. En la sección "Artículos" no hay salvedades.
2. Tienen impedimento para publicar en la revista *Umbral* todos los miembros del Consejo Editor y de las diversas comisiones del Colegio, así como los miembros de la Junta Directiva. Esta prohibición se hace extensiva a los parientes de primera y segunda línea de consanguinidad de los mismos.
3. Los autores deben remitir el artículo en versión digital con información de contacto como: teléfono, dirección y correo electrónico al Departamento de Comunicaciones del Colypro, a los correos carla@colypro.com y comisioneditorial@colypro.com con
4. Someter su artículo a una revisión filológica. Debe presentar nota del filólogo donde conste su firma de aval a la corrección idiomática así como su número de carné de Colypro.

DEL ARTÍCULO:

1. Los trabajos deben ser inéditos y originales. Además, para que el artículo sea validado, se tomarán en cuenta los aspectos que se indican a continuación:
 - a) Coherencia conceptual.
 - b) Vocabulario técnico y culto.
 - c) Fluidez conceptual.
 - d) Estructura del texto: con apartados y subapartados, un texto introductorio que explique el tema así como una conclusión.
 - e) Resumen en español y en inglés (abstract), con una extensión de 250 palabras.
 - f) Palabras clave en español y en inglés (keywords).
 - g) Bibliografía.
2. La extensión del artículo no debe ser menor de 17.000 caracteres ni sobrepasar los 34.000, con espacios y en letra Arial 12; escrito en procesador de palabras.
3. Puede considerarse la inclusión de fotografías, diapositivas, gráficos o figuras que ilustren el artículo. Quedará a criterio del Consejo Editor la inclusión de estos elementos gráficos. Las ilustraciones deben enviarse en hojas aparte o disco (en formato JPG, PDF o GIF) con sus respectivas leyendas y su número al pie.
4. El documento debe enviarse en Word para Windows u otro equivalente. Los gráficos deben grabarse en Excel para Windows u otro equivalente.
5. No se admiten notas aclaratorias al pie de página. Si por la índole del trabajo se hicieran indispensables, estas deben ir enumeradas al final del artículo.
6. Las citas o referencias textuales y la bibliografía, que se colocan al final, deben ser consignadas utilizando la normativa ISO-APA. Por ejemplo, en el texto se hacen referencias entre paréntesis; se anota solo el apellido del autor, el año de publicación y la página. En la bibliografía se anota la referencia en la siguiente forma: apellido e inicial del nombre del autor, separados por una coma; seguidamente, el año de publicación entre paréntesis, luego el título de la obra en letra cursiva (no lo subraye), un punto, el lugar de publicación, dos puntos, la editorial (solo debe apuntarse el nombre, sin agregar la palabra Editorial). Datos aclaratorios sobre la traducción (si los hay),

los volúmenes, la edición o reimpression (cuando hay más de una) se refieren entre paréntesis, después del título. Ejemplo:

Tolkien, J.R.R. (2001) *El Señor de los Anillos* (Trad. Luis Doménech, 4 Vols. 43 reimpr.) Barcelona: Minotauro.

En el cuerpo del artículo aparecerán (entre paréntesis, cada vez que se cite esa obra) solo el nombre del autor, el año de edición y la página: (Tolkien, 2001, 89). Si el nombre del autor o el año de publicación se mencionan en el texto, no los repita dentro del paréntesis. Si el paréntesis de la referencia coincide con el final del párrafo, debe aparecer antes del punto cuando se trata de una oración incompleta o de una referencia indirecta; pero, si se trata de una oración completa, el paréntesis se coloca después del punto. Cuando cite obras del mismo autor, publicadas el mismo año, las distingue colocando una letra a en la primera después del año, una b en la segunda y así sucesivamente. Ejemplo:

Borges, J.L. (1998a) *Obra poética* 2. Madrid: Alianza.

_____. (1998b) *Obra poética* 3. Madrid: Alianza.

El orden que establece primero el apellido y luego el nombre se mantiene cuando se trata de dos autores. Ejemplo:

Alfaro, C. y Medina, D. (1998) *Filosofía*. Barcelona: Serval.

Cuando el autor o los autores son editores o compiladores de la obra, se consigna dicha información después de nombrarlos. Por ejemplo:

Zamora, Á. y Coronado, G. (Comps.) *Perspectivas en ciencia, tecnología y ética*. Cartago: Tecnológica.

Las referencias bibliográficas de artículos no se consignan entre comillas y solo se anota el año, no el mes de la publicación; se prescinde de la indicación "pp" para indicar las páginas. Ejemplo:

Vargas, P. (2009) *Rumanía: un país de habla latina*. Revista *Umbral*. 25, 41-52.

Cuando la revista cuenta con varios volúmenes, se consignan con números arábigos y en cursiva, y el número de la revista se coloca entre paréntesis. La bibliografía se consigna de acuerdo con el orden alfabético del apellido de los autores. Las referencias a un mismo autor se hacen por año, del texto más reciente al más antiguo; las de un mismo año se ordenan según el orden alfabético de los títulos. En español no se usan mayúsculas en todas las palabras del título. Escriba, por ejemplo: *Morir de celos y otras mitologías*; no *Morir de Celos y Otras Mitologías*.

7. El autor debe citar las fuentes respectivas cuando los artículos contengan imágenes o cuadros. En caso de que el material se encuentre condicionado por derechos comerciales, editoriales o de otra índole, el autor debe presentar los permisos para la publicación en *Umbral*.
8. La bibliografía utilizada se consignará al final y estructurada con base en la norma APA.
9. Una vez revisado el artículo, el autor deberá acoger las observaciones del Consejo Editor, corregirlo si fuera el caso y devolver la versión final en el tiempo establecido.

ACEPTACIÓN DEL ARTÍCULO:

La decisión final para la publicación o el rechazo de un artículo corresponde al Consejo Editor de la revista. El consejo editor evalúa los artículos de acuerdo con la rúbrica publicada en la página web, sección Revista *Umbral*.

Si el promedio es inferior a 65 el artículo se rechaza, si oscila entre 65 y 85 se manda para que se realicen modificaciones y si es superior a 85 el artículo se acepta.

En el caso de la sección literaria los poemas o cuentos no deben ser mayores a tres cuartillas.

Todos los textos deben ser inéditos y originales.

REPRODUCCIÓN:

Los autores conservarán todos los derechos de reproducción de sus respectivos textos.



■ *Los cambios que experimenta el mundo y los nuevos enfoques de aprendizaje requieren un viraje hacia nuevos paradigmas donde el estudiante tenga más vivencia con el entorno, la naturaleza y su propio aprendizaje. (pág.9)*



Educar para la intrafelicidad

Ronny Ruiz Navarrete

Máster en Segundas Lenguas y Culturas

Docente UCR

ruizn@hotmail.com

RESUMEN

Una de las mayores metas del ser humano ha sido siempre la búsqueda de la felicidad. Últimamente, se ha estado dando un cambio en el paradigma de medición de la felicidad pasando de producto interno bruto (PIB) a medir su desarrollo en función del Índice de Felicidad per cápita, la cual se asocia a satisfacción, esperanza, optimismo y regocijo. Este documento explora el concepto de felicidad de manera holística a través de un modelo que plantea seis componentes vitales; sosiego, conciencia cósmica, armonía interpersonal, convivencia intercultural, respeto por la creación, y compromiso ciudadano. Estos componentes involucran la activación de todos los sentidos con la finalidad de potenciar las herramientas que permiten hacer frente a los altibajos que se producen, de forma natural, a lo largo de la vida. Esto se puede lograr por medio del aula de la felicidad mediante estrategias de contemplación para mejorar la capacidad intelectual y la motivación, potenciar la creatividad y aumentar el interés por el mundo, la cooperación y la empatía.



Revista del Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes.

ISSN 1409-1534.

Primer Semestre 2016 – N° XXXVIII

Revista semestral que apoya la labor educativa de los colegiados/as. Su objetivo es “promover e impulsar el estudio de las letras, la filosofía, las ciencias y las artes, lo mismo que la enseñanza de todas ellas” (Ley 4770).

Encuentre esta y otras ediciones de la Revista Umrle en formato digital en www.colopro.com

• Sede San José:
2539-9700 / Fax: 2539-9722

• Sede Central, Alajuela:
2437-8800 / Fax: 2440-4016

Apartado: 8-4880-1000 San José, Costa Rica
contactenos@colopro.com /
www.colopro.com

Los textos firmados son responsabilidad de los autores y no representan necesariamente el pensamiento del Colegio.

Todos los derechos reservados.
Hecho el depósito de Ley.

Diseño y diagramación
Mónica Schultz • Renzo Pigati

Impresión
Masterlitho S.A.

INTRODUCCIÓN

Al repasar las noticias del día, ya no nos parece extraño encontramos con titulares como: “Con pipa y 7 puchos de marihuana, menor iba al colegio,” “Menor de 17 años cae con crack en Santa Cruz,” “2015 suma más de 34 mil personas deprimidas en el país más feliz del mundo”, con lo cual queda al descubierto la creciente incapacidad de los individuos para lograr la sana convivencia y la armonía social.

Entonces, nos planteamos las interrogantes de siempre: ¿Qué está sucediendo? ¿Por qué los individuos han llegado a niveles tan preocupantes de caos y descomposición social? ¿Adónde quedan los valores que tanto nos hemos preocupado por inculcarles a nuestras generaciones? Quienes recurren a soluciones violentas y alteran el orden social, como opción de vida, son muchas veces hijos del sistema educativo, personas que en algún momento de sus vidas estuvieron en una escuela o un colegio, por lo cual deberían haber logrado el balance y la estabilidad vitales para vivir en un entorno de paz.

Esto es lo ideal, pero no sucede así. En nuestras instituciones educativas tenemos bibliotecas, salas de estudio, laboratorios, buenas aulas, etc. porque lo tradicional es asociar “logro educativo” con “adquisición de habilidades y destrezas” fundamentalmente (*Informe Estado de la Educación*, 2013, p. 51). Sin embargo, está ausente el laboratorio más importante de todos: el gran laboratorio para la felicidad. Nuestros niños y jóvenes necesitan sosegar, desintoxicar su espíritu, encontrarse a sí mismos, entender su naturaleza cósmica, aprender a respetar, valorar la creación misma. En otras palabras, desarrollar anticuerpos contra la sociedad del caos.

No es nada religioso o metafísico. Es algo muy sencillo. Es alcanzar lo que Demócrito definió como el “buen ánimo”, que en palabras de Fallas López (2015) es un estado de normalidad anímica, con un positivismo razonable, basado en una tranquilidad básica del ánimo y se manifiesta en bienestar, simetría e imperturbabilidad. De ahí que el sistema educativo pudo haber hecho, desde hace mucho tiempo, un mayor esfuerzo para proporcionar antídotos más efectivos contra la autodestrucción del ser humano desde la perspectiva de la intrafelicidad. La misma etimología del término “educar” así lo sugiere, según lo expresa María Eugenia Dengo:

.....las corrientes educacionales progresistas y constructivistas otorgan al concepto “educación” un sentido dinámico sustancial, que en realidad le es propio por el origen etimológico de la palabra; ex-ducere, educare, que significa sacar de, hacer salir, o sea externalizar. No hay duda de que, en gran medida, la educación es hacer salir y manifestarse las facultades y potencialidades que cada individuo tiene en su ser personal. Es el sentido del método mayéutico que desarrolló Sócrates, o sea dar luz al espíritu, la interioridad, para lo cual el aprendizaje es el instrumento (1998, p.7).

Aquí se define al hombre como una unidad compleja biopsicoespiritual y social; más que cuerpo, su espíritu supera la corporeidad para ser trascendencia. Por eso, la educación, al comprender la integralidad de la constitución ontológica del hombre, debe procurar no separar sus dimensiones existenciales, sino atender a su ser unitario; de ahí que “debe ser integral, debe buscar enfoques holísticos en su formación, debe apoyar la construcción de la unidad armoniosa de la persona” (Dengo, 1998, p. 10). Moya Albiol (2004) señala que la felicidad resulta muy beneficiosa, ya que mejora la capacidad

intelectual y la motivación, potencia la creatividad y aumenta el interés por el mundo, la cooperación y la empatía, por lo cual es, también, muy beneficiosa para la salud.

Este documento plantea la propuesta de educar para la intrafelicidad como herramienta vital para formar individuos más responsables, más racionales y humanos. Se pretende que los hijos de todo sistema educativo puedan alcanzar un mejor estado emocional, mediante una estrategia sencilla y práctica, que podría hacer la diferencia en la formación de generaciones sanas y equilibradas dispuestas a coexistir en un mundo mejor.

DE LA INTER- A LA INTRAFELICIDAD

En los primeros lugares del índice del planeta feliz (IPF), o *Happy Planet Index* (HPI), aparecen nueve países latinoamericanos que, paradójicamente, son naciones con renta baja. Costa Rica ocupa el primer lugar, a pesar de que su PIB representa la cuarta parte del de países desarrollados como EE.UU. ¿Cómo es eso posible si, a la vez, tenemos realidades adversas como el hecho de que los precios de los alimentos en Costa Rica son más caros que en el resto de Latinoamérica, la escolaridad promedio apenas llega a noveno año, el 20% de la población vive en estado de pobreza y aumentan la desigualdad social, la violencia intrafamiliar, el abuso contra los animales y los niños, y el deterioro del medio ambiente? ¿No es extraño que en los primeros puestos encontremos a países tan desarrollados como Noruega, a pesar de que tiene una de las mayores tasas de suicidio de todo el mundo? Según Bonet, el concepto de felicidad es relativo y discutible, con diferentes argumentos y visiones.

Los expertos parecen aún no enfatizar que la felicidad se da en dos niveles diferentes pero relacionados: la **interfelicidad** y la **intrafelicidad**, algo que tampoco han definido con claridad los modelos actuales. Básicamente es la diferencia entre prosperidad y complacencia. La interfelicidad viene de afuera hacia adentro. Proporciona bienestar en lo colectivo, pero no satisfacción a lo interno del individuo. Los buenos ingresos, las sanas políticas públicas, la cobertura de las necesidades básicas o el respeto de los derechos humanos son capaces de generar este tipo de felicidad general.

Los modelos actuales no siempre evalúan la intrafelicidad, porque ésta surge en el ámbito de la interioridad de cada ser humano y se manifiesta en placer, agrado, regocijo, deleite, variables sobre las cuales los sistemas educativos tampoco parecen estar trabajando. Es aquello que proporciona motivación para vivir feliz, y que autores como Andrade (1997) lo resume en cuatro necesidades inherentes a los individuos: supervivencia, seguridad, amor y afecto, y autorrealización. Pero la base esencial sigue siendo un espíritu sosegado que nos permita vivir sin temores ni conductas autodestructivas, porque el miedo paraliza el espíritu.

La realidad que vivimos es otra. Datos provenientes del *Informe Estado de la Educación* señalan que “la violencia como fenómeno social se presenta en diversas modalidades y afecta a la población estudiantil de maneras distintas”. Según el informe, “más del 60%

ABSTRACT

Human beings are permanently searching for happiness. There has recently been a paradigm shift in measuring happiness levels from Gross National Products to Gross Happiness Indexes which are associated to per capita satisfaction and joy. This document argues in favor of a holistic definition of happiness and proposes a model that includes six vital components: calmness, cosmic awareness, interpersonal harmony, intercultural coexistence, respect for creation, and citizen commitment. These components also require an activation of all senses through contemplative strategies that improve intellectual capacity, motivation, creativity, cooperation, and empathy.



de los estudiantes reporta malos tratos entre compañeros predominando las agresiones verbales, desde insultos y malas palabras, hasta descalificaciones y gritos. Entre un 15 y un 19% de los estudiantes consultados manifiesta maltrato verbal de docentes hacia estudiantes. De cada mil estudiantes, 388 han sufrido algún acto violento y 92 son víctimas frecuentes, es decir, experimentan agresiones de sus pares una vez por semana como mínimo (*Informe Estado de la Educación*, 2013, p. 362). Como afirma Fallas López, “la educación, por su parte, parece preocupada más por ofrecer objetos que por formar personas, tratando de darle caza a medios tecnológicos que le superan plenamente y sin que ello termine preocupándole en el sentido estricto”. Criterio similar comparte Crahay (2002) al señalar que nuestra sociedad industrializada privilegia el pensamiento lógico-científico, dejando de lado la importancia de buscar la cohesión de la cultura y la especificidad del hombre. En esa misma línea se centra el mensaje de Monge (2015) quien, citando a Pérez (2000), afirma que la escuela ha de formar para la libertad, la justicia, el amor, y la fraternidad.

EL CASO DE BUTÁN

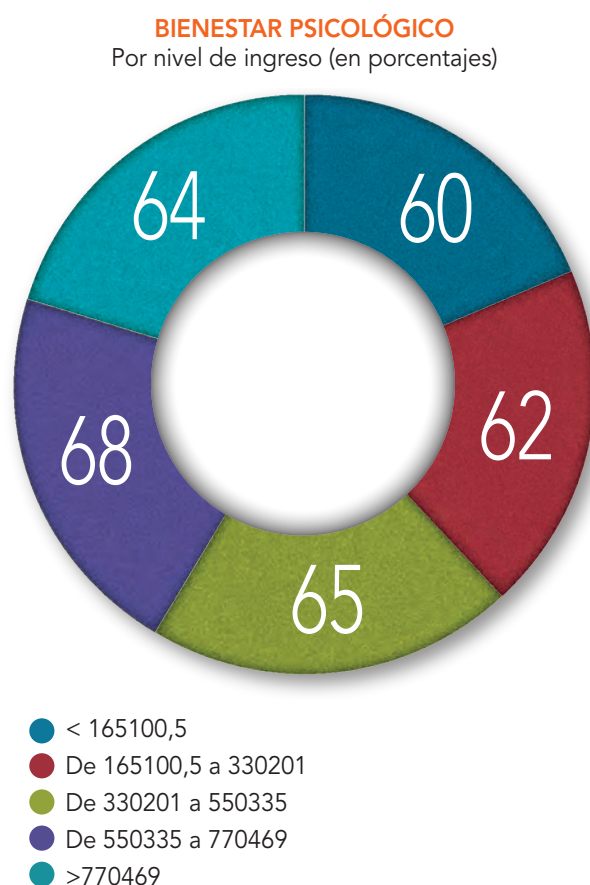
El Reino de Bután, situado el continente asiático, ha propuesto definir la felicidad en términos más integrales y psicológicos, a través de un modelo conocido como el modelo de la **Felicidad Interna Bruta** (FIB). En Bután el gobierno trabaja para aumentar la Felicidad Nacional Bruta (FNB); es un indicador que mide la calidad de vida en términos más holísticos y psicológicos que el tradicional Producto Interno Bruto (PIB). Mientras que los modelos económicos convencionales observan el crecimiento económico como objetivo principal, el concepto de FNB se basa en la premisa de que el verdadero desarrollo de la sociedad humana se encuentra en la complementación y refuerzo mutuo del desarrollo material y espiritual.

La medición considera 9 dimensiones: bienestar psicológico, uso del tiempo, vitalidad de la comunidad, cultura, salud, educación, diversidad medioambiental, nivel de vida y gobierno. En un estudio realizado en 2005, Bután resultó ser el octavo más feliz de los 178 países estudiados (por detrás de Dinamarca, Suiza, Austria, Islandia, Bahamas, Finlandia y Suecia), a pesar de que era el único entre los 10 primeros con un PIB per cápita muy bajo (5.312 dólares en 2008, seis veces menor que el español). En resumen, lo que Bután revela es que la felicidad de un país no parece tener una relación significativa con el progreso material o el estatus económico.

EL FIB EN COSTA RICA

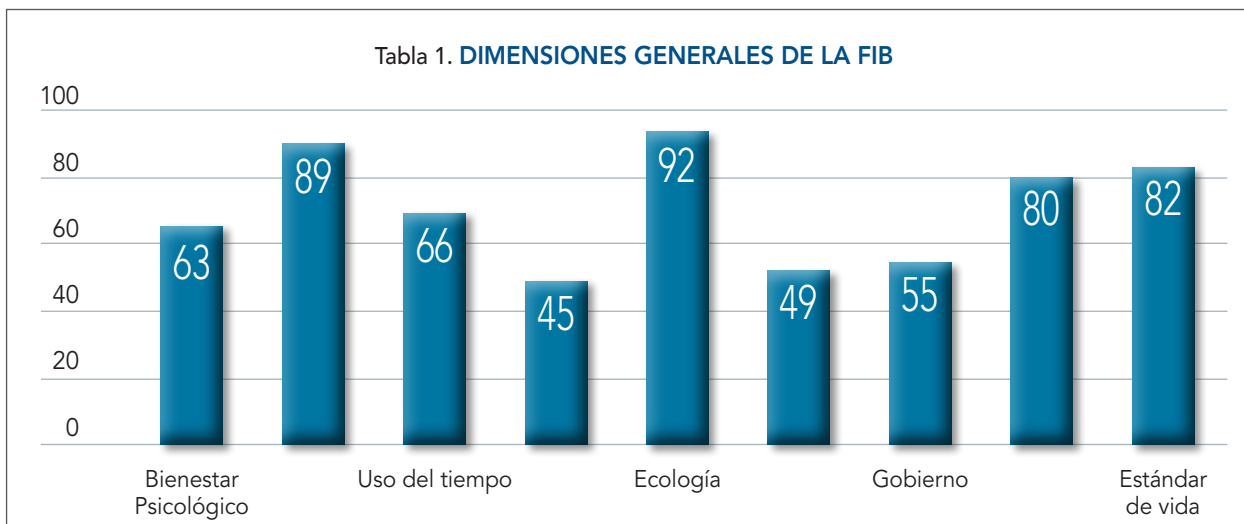
El primer estudio sobre Felicidad Interna Bruta (FIB) en Costa Rica, impulsado por Coopenae, evidenció que, en una escala de 100 puntos, los costarricenses poseen

un índice general de felicidad del 85,5%. Dicho cálculo se obtuvo al analizar nueve dimensiones considerando aspectos psicológicos y holísticos. Las dimensiones en los primeros lugares fueron diversidad ecológica 92%, salud 89%, estándares de vida 82% y educación 80%. Mientras que áreas como uso del tiempo 66%, bienestar psicológico 63% y gobierno 55% mostraron un nivel medio de satisfacción en la población. Por su parte, vida en comunidad (49%) e identidad cultural (45%) obtuvieron las calificaciones más bajas. Como vemos, los indicadores son débiles en **intrafelicidad**. Como lo demuestra la figura siguiente, el bienestar psicológico de los individuos está por debajo del porcentaje general de felicidad (85.5%):



Fuente: COOPENAE

En dicho estudio, la variable educación solo tomó en cuenta el reducido nivel de analfabetismo con que cuenta el país. Pero he ahí una pregunta: Si nos sentimos felices porque sabemos leer y escribir, ¿deberíamos sentirnos igualmente felices por el bajísimo nivel de escolaridad que reporta el informe Estado de la Nación? El gráfico muestra las dimensiones generales de la FIB según dominio:



Fuente: Cuarto Informe Estado de la Educación Costarricense

Los indicadores son claros en cuanto al estado precario de la **intrafelicidad**, ya que los ciudadanos experimentan inestabilidad psicológica, que se manifiesta por medio de emociones negativas, preocupación y miedo. Algo similar ocurre en cuanto a la vida en comunidad, en donde se manifiesta que el costarricense es poco propenso a generar relaciones de cooperación y redes con su comunidad (perfil bajo en activismo). Mariano Rojas, citado por Elizabeth Rojas, sostiene que “los bienes relacionales (familia, amistad) son cruciales para el bienestar y más relevantes que los bienes económicos, laborales y de tiempo” (p.28).

EL MODELO DE EDUCACIÓN PARA LA INTRAFELICIDAD:

El modelo que aquí me permito proponer plantea el alcance de la felicidad intrapersonal por medio del desarrollo de seis áreas concretas: sosiego, convivencia intercultural, conciencia cósmica, compromiso ciudadano, respeto por la creación y armonía interpersonal. En el centro del modelo aparece el concepto de sosiego, como su columna vertebral. Es la plataforma de lanzamiento de todas las demás áreas del modelo, cuyos componentes básicos se muestran en la figura:

Figura 2.
COMPONENTES DEL MODELO
PARA LA INTRAFELICIDAD



A continuación, se define cada uno de los componentes del modelo:

1. Sosiego:

Este es el eje central del modelo. Consiste en relajar el espíritu; es quietud, tranquilidad, serenidad. Lleva inevitablemente hacia la concordia. Es la antítesis de la educación caótica. Es bajar el ritmo para pensar en nuestro yo interno; es escuchar nuestra voz interior. Es fluir y encontrar el ritmo de la vida. La sociedad de desasosiego debe encontrar en la escuela un anti-poder. Se aplica incorporando actividades de relajación frecuentes. Se sugiere incluso comenzar cada día con una actividad de meditación, para disfrutar el valor del silencio y descontaminar el espíritu, escuchar cinco minutos de música clásica, escuchar el arrullo del viento, para abrir los sentidos. Se fundamenta en la premisa de que la sociedad actual oye pero no escucha, ve pero no contempla, toca pero no percibe. Es abrir y estimular nuestro aparato sensorial para dirigirlo a la creación misma.

2. Conciencia cósmica:

Busca reconciliar al individuo con el universo renunciando a toda forma de egoísmo. Es aquella conciencia universal que impregna todas las cosas vivientes en el universo, que todo lo ve y lo experimenta, y discierne "lo que es" sin juzgar ni condenar. Busca hacer entender al individuo que se encuentra en un viaje interestelar; que su nave espacial llamada Tierra se mueve sobre su propio eje a unos 40.000 km cada 24 horas, una velocidad de aproximadamente



1670 km por hora. Que esa misma nave gira alrededor del Sol a una velocidad de alrededor de 30 km por segundo, y que en ese viaje cósmico todos, absolutamente todos los seres de este planeta, somos compañeros de viaje y cada ser es importante y merece respeto porque, si uno de ellos falta, la creación no está completa. Cuando los individuos comprendan el río cósmico de la vida, el flujo de conciencia, la esencia eterna de ser, el espíritu divino y se fundan con lo cósmico, podrán llenar el alma de vibraciones de energía, amor y fuerza de vida. En el aula de la felicidad, se puede lograr a través de experiencias, como prácticas cortas de yoga, actividades para contemplar y descubrir la magnitud del universo, la belleza de la naturaleza y la creación misma. (http://www.concienciadeser.es/Vibracion_energia/Conciencia_cosmica_10.html)

El siguiente ejemplo ilustra una actividad sencilla y práctica que se aplicó para estimular la conciencia cósmica:

Nombre de la actividad: La postura del Indalo

La postura del Indalo convierte nuestro cuerpo en una antena que transmite y recibe información cuántica. Nuestro ser se comunica e interactúa en armonía con el Universo, que se expande hacia fuera y hacia dentro de nosotros.

Beneficios:

Meditar en el Universo es tomar conciencia de lo que somos, de donde estamos y de los objetivos de nuestra existencia. Es una forma de aumentar nuestra sabiduría y de atraer la energía vital.



Fotografía: Peter Voeman. Flickr.com

Instrucciones:

1. Permita que los niños se sienten en un lugar tranquilo, cómodo y con el mayor silencio posible. Pídales que respiren profundamente con los ojos cerrados. Luego, pídale que reciten o lean este mensaje:

“Me abro a la sabiduría universal para obtener respuestas a mis inquietudes y guiar mis actos acertadamente. Expreso estar abierto a conocer y sentir los diferentes aspectos de mi existencia. Doy gracias al Universo por darme la vida y preservarla con situaciones favorables. Agradezco al Universo toda la belleza, la abundancia y la armonía con las que colma mi existencia. Me abro a recibir todas las bendiciones y protecciones del Universo para mi salud, amor, prosperidad y felicidad. Me abro a recibir el Universo con gratitud”

2. Los niños adoptan la postura del Indalo, de pie o sentados, con la actitud de recibir, quedándose en esa posición unos cinco minutos.
3. Se descansan los brazos colocando las manos juntas, en actitud de oración, frente al pecho, y vuelven a adoptar la postura del Indalo repitiendo este ciclo tres veces.
4. Finalmente, se solicita que piensen en algo bueno para sí o para otros, mientras respiran profundamente.

3. Respeto por la creación:

La segunda encíclica del Papa Francisco tiene como título *Laudato si*. Trata sobre el cuidado de nuestra “casa común”, en medio de los graves problemas ambientales del tiempo presente. El Papa habla del “desafío urgente de proteger nuestra casa común” mostrando “la preocupación de unir a toda la familia humana en la búsqueda de un desarrollo sostenible e integral”. En el modelo de educación para la felicidad que aquí se propone, este dominio consiste en ayudar a los niños, de manera permanente, a despertar una conciencia común sobre los problemas de la contaminación, de la conservación de la biodiversidad, y otras preocupaciones ambientales, así como inculcar en nuestros hijos la necesidad de cuidar y respetar el planeta. Involucra actividades para enseñar a los niños que la buena salud de la Tierra depende mucho de nuestras actitudes frente al medio ambiente. Se sugiere utilizar todo tipo de estrategias de concientización y actividades prácticas, como por ejemplo: actividades cortas para descontaminar ríos, lagos, embalses, campos, montañas; enseñarles a utilizar los recursos del planeta con moderación; visitar bosques, granjas, jardines botánicos; enseñar el valor del reciclaje; utilizar videos sobre la vida en los mares, montañas, ríos, entre otros.

La siguiente actividad se diseñó para estimular el respeto y admiración por la creación:

Recital de poesía ambiental

- A: Se hace una corta caminata con los estudiantes. Se les pregunta: “¿Qué debemos observar en nuestra caminata? ¿Qué sentidos vamos a utilizar para hacer nuestras observaciones? ¿Qué creen que vamos a ver, oír, sentir y oler? ¿Qué tipo de actitudes debemos demostrar para asegurarnos que llegemos a aprovechar al máximo la experiencia? ¿Cómo podemos respetar la naturaleza?”
- B: Los estudiantes hacen una lista de palabras que describan hallazgos, objetos, sonidos u olores que experimentaron en su caminata. Al volver al aula comparten sus listas de palabras descriptivas sobre la naturaleza con un compañero y luego con el grupo.
- C: Se les explica que usarán palabras descriptivas para crear un poco de poesía especial para celebrar la naturaleza. A los niños se les hará saber que el arte del *haiku* es una forma muy corta y antigua de poesía japonesa que trata sobre la naturaleza o el cambio de estaciones. Tiene un total de diecisiete sílabas, divididas en 3 versos en el siguiente orden: primer verso (5 sílabas), segundo verso (7 sílabas), tercer verso (5 sílabas). Los poetas haiku muchas veces se inspiran en caminatas en la naturaleza, la fotografía natural o el arte. Para reforzar el concepto de haiku, los estudiantes leen los siguientes ejemplos:

Araña brinca
De la rama del
árbol
Saltador bungi

Sobre las hojas
verdes
Que cubren la
montaña
El sol pasea

Revuelo de
mariposas
Trocando
caminos
Y canciones
de cuna

- D: Los niños escriben su propio haiku con palabras de las listas del paso 2. Lo escriben en una hojita de papel y lo pegan en una lámina de papel construcción. Luego, decoran su poema con imágenes de la caminata o a su gusto. Finalmente, hacen un recital de poesía haiku.

4. Armonía interpersonal:

Este dominio parte de que el ser humano necesita vivir en un mundo en donde se sienta aceptado y seguro, libre de miedo y ansiedad, dispuesto a la convivencia en armonía con todos sus miembros. Busca que cada individuo pueda desarrollar un sentido de hermandad, solidaridad, respeto y amor por los semejantes. Es buscar una comunidad de aprendizaje cohesionada y articulada emotivamente.

5. Compromiso ciudadano:

Ningún ciudadano alcanzará la felicidad interior en el tanto se considere titular de derechos pero no de obligaciones, esperando que siempre sea el Estado o el

gobierno el responsable único de generar todas las respuestas a sus problemas. Por esa razón, proponemos la idea de ir creando una constitución política de deberes ciudadanos (los derechos ya están estipulados), que sea una carta de compromiso con el mejoramiento de la comunidad y del país en general mediante la participación social y la generación de soluciones creativas a los problemas de su comunidad.

6. Convivencia intercultural:

Los ciudadanos felices son ciudadanos del mundo. Por eso, al educar para la interculturalidad, se trata de que los niños y niñas fomenten el pluralismo cultural dentro de sociedades culturalmente diversas en un mundo interdependiente (Lovelace, 1995). Igual pensamiento comparten Sales y García, al proponer la importancia de desarrollar "un modelo educativo que propicie el enriquecimiento cultural de los ciudadanos, partiendo del reconocimiento y respeto a la diversidad, a través del intercambio y el diálogo, en la participación activa y crítica para el desarrollo de una sociedad democrática basada en la igualdad, la tolerancia y la solidaridad" (Sales y García, 1977:46).

CONCLUSIÓN

Este es un modelo práctico y sencillo, pero es más efectivo cuando se desarrolla fuera del aula, sin presiones de ningún tipo (sin uniformes, sin horarios, tareas o exámenes.) Es vital también la participación activa de padres de familia o voluntarios locales quienes, en forma conjunta, deben diseñar, de manera creativa y original, actividades para promover cada una de las áreas o dominios del modelo, complementando de esta manera la formación holística de los educandos. El concepto de educación para la felicidad crea un espacio para que los individuos desarrollen una mayor sensibilidad y responsabilidad social, se fomente el contacto y la cooperación intercultural, se promueva el aprendizaje significativo, la diversidad, el entendimiento, y, sobre todo, la paz interna. Todo esto se plantea con la finalidad de alcanzar mayores niveles de regocijo. Blanca Umaña, una de las voluntarias-estudiantes que ha participado en la aplicación del modelo, expresa con entusiasmo los logros alcanzados en el aula de la felicidad:

Enseñar en el aula de la felicidad es aprender a ser más humano, es descubrir la importancia de la humildad, el amor y la tolerancia. Se fomenta un gran sentido de responsabilidad con uno mismo, con la comunidad, con nuestros semejantes y con el universo mismo. Aprender en el aula de la felicidad sensibiliza, apacigua y ennoblece el espíritu para convivir en hermandad. Es crear una civilización de paz y armonía (Blanca R. Umaña, entrevista personal, 2014).

Bibliografía

- Andrade, L. (1997). *Motivación para vivir feliz*. San José, Costa Rica. Fundación Intercultural Centro de Comunicación.
- Bonet, A. (2012) "Del PIB al FNB (Felicidad Nacional Bruta)". Recuperado de <http://www.indracompany.com/pt-br/node/15568>.
- Cavanna, J M. (2013). "La nueva industria de la felicidad". Recuperado de <http://www.compromisoempresarial.com/transparencia2/rendicioncuentas/2013/10/la-nueva-industria-de-la-felicidad/>.
- Consejo Nacional de Rectores (2013). *Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. Cuarto Informe Estado de la Educación Costarricense*. San José, CR. Editora, S, A.
- Coopenae. *1er Estudio de la Felicidad Interna Bruta en Costa Rica*. Recuperado de http://www.interamericana.co.cr/estudio_felicidad_en_costa_rica_coopenae/.
- Crahay, M. (2002). *Psicología de la Educación*. Chile: Andrés Bello.
- Dengo, M.E. (1998). *Educación Costarricense*. San José, Costa Rica. Universidad Estatal a Distancia.
- Fallas-López, J. (2015). *Emociones y Bioética. Miradas desde la Filosofía Griega*. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Lovelace, M. (1995). *Educación multicultural*. Madrid: Escuela Española.
- Monge-Piedra. A.R. (2015). "Retos del profesional en Educación: Un análisis desde la perspectiva de la ética para la educación". *Revista Umbral*. Num.36, p.2-9.
- Moya, A. (2015). "Neurofelicidad". Recuperado de <http://creetelo.es/neurofelicidad>.
- Rojas-Arias, E. (2009). "Costarricenses "Los más felices del mundo". *Revista Presencia Universitaria*, Número 104.
- Sales, A. y García, R (1997). *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Desclée De Brouwer.