



La Gestión del Riesgo de Desastres en la enseñanza de los Estudios Sociales en Costa Rica

Disaster Risk Management in the teaching of Social Studies in Costa
Rica

Volumen 24, Número 2

Mayo - Agosto

pp. 1-29

Roberto Granados Porras

Citar este documento según modelo APA

Granados Porras, Roberto. (2024). La Gestión del Riesgo de Desastres en la enseñanza de los Estudios Sociales en Costa Rica. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 24(2), 1-29. <https://doi.org/10.15517/aie.v24i2.57416>

La Gestión del Riesgo de Desastres en la enseñanza de los Estudios Sociales en Costa Rica

Disaster Risk Management in the teaching of Social Studies in Costa Rica

Roberto Granados Porras¹

Resumen: El artículo presenta un análisis sobre la incorporación de la Gestión del Riesgo de Desastres (GRD) en las mallas curriculares de la enseñanza de los Estudios Sociales (ES) en Costa Rica y su tratamiento en una serie de libros de texto para secundaria durante el período 1991-2016. El objetivo de la investigación fue analizar la evolución del tema para reconocer sus cambios didácticos y curriculares durante el período de estudio. Este artículo se desprende de un proyecto de investigación que se desarrolló en la Universidad Nacional de Costa Rica durante el período 2017-2020 y que tomó como ejes centrales la GRD en Costa Rica, las políticas públicas en relación con la temática y la elaboración de materiales para la docencia. Metodológicamente, el trabajo es de corte cualitativo y se basó en la investigación documental para la recolección y análisis de los datos. Es un estudio de corte exploratorio, pues no se cuenta con otra investigación similar en el campo de los ES. Se presentan dos unidades de análisis que fueron la base para la recolección de la información. La primera corresponde a los programas de ES comprendidos entre 1991-2016 que incluyeron el tema de las GRD, y la segunda, los libros de texto de ambas disciplinas que incluyeron información referente al problema de investigación. La información proviene de los planes de estudio del Ministerio de Educación Pública (MEP) desarrollados para el período de estudio y de diferentes bibliotecas donde se logró ubicar los libros de texto. Como resultado se obtuvo que la GRD contó con voluntad política para su incorporación en el sistema educativo, pero las propuestas curriculares fueron monótonas y con poca innovación. Los mismos resultados se obtuvieron del análisis de libros de texto, pues las actividades mostraron poco empeño didáctico por parte de las casas editoriales. Al ser un estudio exploratorio abre la posibilidad para plantear otras iniciativas con diferentes enfoques desde la investigación en ES.

Palabras clave: estudios sociales, gestión, riesgo, desastre.

Abstract: The article presents an analysis of the Incorporation of Disaster Risk Management (DRM) in the curricula of the teaching of Social Studies (ES) in Costa Rica and its treatment in a series of textbooks for secondary school during the period 1991-2016. The objective of the research was to analyze the evolution of the topic, to recognize its didactic and curricular changes during the study period. This article arises from a research project that was developed at the National University of Costa Rica during the period 2017-2020 and which took as its central axes DRM in Costa Rica, public policies in relation to the subject and the development of materials. for teaching. Methodologically, the proposal is qualitative and was based on documentary research for the collection and analysis of data. It is an exploratory study, since there is no other similar research in the field of ES. The units of analysis are made up of two groups of information that are the basis for collecting information. The first are the ES programs between 1991-2016 that included the topic of DRM and the second are the textbooks of both disciplines that included information regarding the research problem. The information comes from the study plans of the Ministry of Public Education (MEP) developed for the study period and from different libraries where the textbooks proposed by various publishers were located. As a result, it was obtained that DRM had political will for its incorporation into the educational system, but the curricular proposals were monotonous and with little innovation. The same results were obtained from the analysis of textbooks, where the activities showed little didactic effort on the part of the publishing houses. Being an exploratory study, it opens the possibility that other proposals can be proposed with different approaches from research in ES.

Keywords: social studies, management, risk, disaster.

¹ Universidad Nacional de Costa Rica, Heredia, Costa Rica. Dirección electrónica: roberto.granados.porras@una.cr Orcid <https://orcid.org/0000-0003-3460-5393>

Artículo recibido: 30 de octubre, 2023

Enviado a corrección: 18 de enero, 2024

Aprobado: 22 de abril, 2024

1. Introducción

Las amenazas naturales y la GRD son temáticas que deben estar presentes en el currículo escolar. No tendría que haber un grado o nivel en específico para su estudio, pues necesitan estar en todas las etapas educativas. El abordaje tiene que ser significativo, ya que los seres humanos cotidianamente están expuestos a condiciones de riesgo; por ende, si se llega a una adecuada preparación, los resultados se traducirán de forma positiva ante una eventual emergencia (Dávila et al., 2022; Garcías et al., 2019; González et al., 2017; Segura-Román y Ortega-Moreno, 2023).

Desde el punto de vista didáctico, se pretende que el profesorado contribuya al desarrollo de esta temática que conduzca a mejores alternativas de aprendizaje para promover conocimientos vivenciales y aplicarlos en los contextos educativos (Álvarez-Gordillo et al., 2008). Por lo tanto, los centros educativos tienen que ser espacios de reflexión y de práctica cotidiana con el objetivo de preparar a la ciudadanía ante cualquier eventualidad o catástrofe.

En el 2006, como producto del IV Foro Mundial del Agua, el secretario general de la Organización Mundial de Meteorología (OMM), el francés Michael Jarraud, afirmó que América Latina debía invertir en el mejoramiento de los medios de observación meteorológica e hidrológica para contener los desastres ambientales, según sus cálculos, un dólar invertido en este campo podría multiplicarse en más de quince veces (La Nación, 2006). Ahora bien, aunque durante la última década la mayoría de los países de la región invirtieron en esta área (Alvarez et al., 2022; Moretto et al., 2023), incluido Costa Rica, los desastres ambientales siguen cobrando vidas.

De acuerdo con lo propuesto, surgió este artículo que planteó como objetivo principal analizar la GRD en los ES para reconocer los cambios didácticos y curriculares durante el período 1991-2016. Las fuentes principales provienen de los planes de estudio del MEP y de libros de texto desarrollados durante la coyuntura de estudio. El trabajo se derivó formalmente del proyecto de investigación desarrollado en la Universidad Nacional de Costa Rica que se tituló: "Gestión del riesgo en Costa Rica: políticas públicas y educación en prevención de desastres, 1980-2015. Investigación Histórica y elaboración de material de apoyo a la docencia", Código SIA-0258-16², que inició el 1 de enero de 2017 y concluyó el 31 de diciembre de 2020.

² Este proyecto de investigación centró su atención en analizar cómo el sistema educativo costarricense incorporó dentro de su currículo la formación de una cultura ciudadana para la prevención de desastres ocasionados por

Según avanzó la investigación y surgieron más cuestionamientos sobre el tema y su relación con los ES, se visualizó la necesidad de dar a conocer los resultados para que el profesorado vinculado a la temática realice sus propias valoraciones en concordancia con lo propuesto en este producto académico. Como antecedente, es necesario mencionar que la GRD se trabajó desde variadas aristas científicas y educativas en Costa Rica (Arauz et al., 2022; Arroyo-González, 2018; Barrantes y Márquez, 2011; Centeno-Morales et al., 2019; Fernández et al., 2021; Zúñiga et al., 2019), pero son pocos los espacios de debate académico dedicados desde los ES. El estudio que más se acercó fue el de Solano (2016), que analizó la relación entre el paisaje geográfico y su aproximación didáctica con la reducción del riesgo en las comunidades y centros educativos.

En la mayoría de los países de América Latina, los ES están dentro de la enseñanza de las ciencias sociales, esta variación es consecuencia del enfoque curricular y desarrollo histórico de las naciones. Por tanto, los textos que incluyen la GRD desde las ciencias sociales son escasos, posiblemente porque en algunos territorios su enseñanza está vinculada con las ciencias naturales. A nivel internacional, se realizó una exploración de trabajos que centraron su atención desde el ámbito de la educación formal como desde la educación no formal. Se presentan estudios que analizan el paradigma del desarrollo y su relación con la gestión del riesgo (Thomas, 2011), la conformación pedagógica de las personas docentes y su relación con la percepción del riesgo (León et al., 2022), la relación entre la conciencia ambiental y cómo esta puede contribuir a la gestión efectiva de riesgos (Nuñonca et al., 2023), la experiencia en la aplicación de proyectos de gestión del riesgo (Zavala et al., 2021), materiales educativos digitales sobre gestión del riesgo (Manotas et al., 2019), la percepción entre el apego de residencia de las personas adultas mayores y su exposición al riesgo volcánico para el caso chileno (Sandoval et al., 2022) y la preparación comunitaria ante un desastre futuro (Caro-Cantero y García-Jiménez, 2022).

De acuerdo con lo anterior, el problema de investigación centró su atención en los procesos que se desarrollaron a nivel educativo para incorporar la GRD en la enseñanza de los ES. Como se mencionó al inicio, no debería existir un grado escolar específico para atender

fenómenos naturales, a través de las asignaturas de estudios sociales y educación cívica para indagar cómo se trató este tema. A través de la revisión de los planes de estudios de estas asignaturas en secundaria, libros de texto que se utilizaron y de la experiencia docente. En el caso particular de estas asignaturas, se pretendió relacionar las interacciones entre el ser humano y su territorio a través de las prácticas ciudadanas para dilucidar si existió una cultura de prevención para fortalecerla o detectar la ausencia de ella y contribuir a su formación. Este proyecto fue coordinado por la historiadora M.Sc. Yolanda Zúñiga Arias.

el tema, sino que tendría que ser un proceso integral académico y pedagógico. Por distintas posturas ministeriales y curriculares, se decidió que en los ES se tendría mayor peso curricular y pedagógico para desarrollar la temática. Lo anterior justifica el desarrollo de la investigación, pues se espera que sea un material de consulta para el profesorado en este campo. Así que, se articuló la siguiente pregunta de investigación: ¿cuál fue la evolución que presentó la GRD a nivel curricular y didáctico en los programas de estudio y libros de texto de ES durante el período 1991-2016? La coyuntura de estudio se estableció tomando en cuenta que, en la década de 1990, el Estado se interesó por llevar el tema hasta los programas de estudio de la ES y cerró en 2016, año en que se aprobó el último plan vigente de ES.

2. Referente Teórico

Se contó con cinco propuestas que son la base del presente artículo. Para cada uno se presenta una exposición teórica según el aporte y argumentaciones de sus autores. Las conceptualizaciones seleccionadas son la GRD, el aporte de las líneas de acción del sector educación 2012-2015 para Centroamérica, el Marco Sendai para la Reducción del Riesgo de Desastres 2015-2030 y los ES.

En cuanto a la GRD, uno de los temas principales es el rescate de la importancia de la educación preventiva (Nuñonca et al., 2023). Por lo que, desde los entornos escolares se necesita trabajar en la prevención y mitigación, por medio de iniciativas curriculares o prácticas (CNE, 2022). Llegar a un axioma específico para este concepto es complejo, puesto que se generan diversos puntos de vista y abordajes teórico-metodológicos para su definición y aplicación. Existen diferentes concepciones del riesgo que presentan una mayor complejidad de acuerdo con las coyunturas históricas donde surgieron, condiciones sociales y latitudes donde se generan los modelos teóricos (Zavala et al., 2021).

Brenes (2007) en relación con la GRD argumentó que es necesario atravesar horizontalmente todos los procesos y actividades humanas y no sustituir la idea práctica de la prevención y mitigación de desastres. Se pretende un enfoque y una práctica que se oriente a los preparativos, la atención de la emergencia, la rehabilitación y la reconstrucción. Barrantes y Márquez (2011) la consideraron como aquellas acciones por realizar para evitar los desastres mediante la prevención y mitigación. Aun cuando no haya ocurrido un desastre, el riesgo y sus factores podrían estar presentes y son factibles de modificación oportuna.

De acuerdo con lo anterior, la educación se considera como una vía clara para fortalecer la GRD. Lara (2016) destacó que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación,

la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Estrategia internacional para la Reducción de Desastres (UNISDR), bajo el Marco de Acción de Hyogo (MAH) y la subsiguiente de Sendai 2015-2030, propusieron que la educación es un elemento trascendental, poco costoso y más eficiente para la mitigación de desastres. El autor planteó que el riesgo y la vulnerabilidad se pueden reducir si existe un conocimiento a profundidad de sus consecuencias y que la educación puede llevar a cambios de paradigmas, que propicien estilos de vida conducentes hacia la sustentabilidad y la convivencia con el riesgo.

En los informes del MAH, Lara (2016) resaltó que en todo el mundo creció el fortalecimiento de las políticas públicas relacionadas con la GRD, principalmente por alerta temprana y preparación ante amenazas naturales, lo que contribuyó a bajar la mortalidad por inundaciones y tormentas tropicales. El autor propuso un enfoque sistémico para la concepción de la GRD, que incorpore los cambios científicos y las distintas teorías e ideas relacionadas con el riesgo.

Otro aporte teórico lo constituyen las “Líneas de Acción del Sector Educación 2012-2015 para Centroamérica”, que se derivó de la Política Centroamericana de Gestión Integral de Riesgo de Desastres (PCGIR) y la Estrategia Regional de Cambio Climático (ERCC). Donde se resaltó que, en Centroamérica, como consecuencia del cambio climático, crecieron los desastres de origen hidrometeorológico. Pero, se redujeron las pérdidas humanas con esfuerzos multisectoriales para reducir el riesgo, pero la población afectada aumentó considerablemente. Es frente a esta situación, que el sistema educativo necesita prestar atención a lo que sucede y proponer acciones integrales para contener la vulnerabilidad en la ocupación del territorio, el descontrolado crecimiento urbano y plantear una ciudadanía activa que involucre los diversos sectores sociales (PCGIR, 2014).

La política puntualizó la necesidad de introducir la GRD a nivel curricular en la región con el objetivo de llevar una cultura de prevención ante cualquier amenaza y la resiliencia en el sector educativo como parte esencial e integral del proceso de desarrollo sostenible. Se propuso que la política de GRD busque un enfoque integrador en el ámbito educativo y que se aleje del individualismo académico, para alcanzar un ambiente integrador y multidisciplinario acorde a las características de cada país. Es decir, la enseñanza y el aprendizaje de la GRD no deben recaer en una sola asignatura, sino buscar la equidad en todos los niveles de enseñanza para que exista un compromiso ministerial, curricular, docente y de la comunidad aprendiente (PCGIR, 2014).

Para cumplir con los objetivos de las Líneas de Acción del Sector Educación 2012-2015 para Centroamérica, se plantearon seis áreas de trabajo consideradas primordiales para cumplir con los objetivos proyectados para el contexto centroamericana. Como primer elemento se recalcó el trabajo en los planes de estudio, para llevar, mediante políticas públicas, propuestas curriculares a cada uno de los países y así robustecer una cultura de prevención de desastres. La segunda área fue la formación inicial del profesorado que, según la iniciativa, la sostenibilidad de una malla curricular en temas de GRD se puede coordinar adecuadamente entre la capacitación del profesorado en servicio y quienes están en formación. La responsabilidad estará a cargo de cada sistema educativo de la región. El tercer eje trazó la formación y capacitación del profesorado en ejercicio. El objetivo principal delineó que las formaciones fueran de alto impacto, con actividades llamativas y aplicables en los contextos educativos, con el insumo correspondiente de aportar en la elaboración de mallas curriculares que incorporen la GRD como eje medular (PCGIR, 2014).

La cuarta área consistió en fortalecer las líneas de acción dentro de los planes de protección escolar. Se promovió que cada centro educativo tuviera planes de desarrollo de una cultura preventiva y toma de decisiones ante una emergencia. Para ello, cada institución debe tomar las prevenciones según su contexto. El quinto eje fue considerado como uno de los más importantes dentro del proceso educativo, se habló de las acciones de vinculación con las instituciones de educación superior. Se pretendió que, en estas entidades, se fortaleciera la vinculación comunitaria derivada de la formación de profesionales de calidad de acuerdo con la realidad de sus países. Por último, el punto número seis se presentó como la coordinación de las acciones internacionales para el sector educación. Se sugirió compartir experiencias a través de los múltiples organismos internacionales que impulsan el estudio y coordinación de la gestión del riesgo. Se pretende que las actividades desarrolladas en el sector educativo cuenten con un impacto del que no gozaron anteriormente (PCGIR, 2014).

Posterior a estas líneas de acción, se aprobó la nueva “Política Centroamericana de Gestión Integral del Riesgo de Desastres”, que se armonizó con el Marco Sendai 2015-2030 y mencionó que la GRD necesita estar en concordancia con la articulación de marcos normativos institucionales y sociales en educación formal y no formal. Además, de incorporar el cambio climático, mecanismos de financiamiento y cooperación multisectorial e interinstitucional. La política mencionó que la GRD debe incluir a nivel educativo, criterios que incorporen la visión y la forma en que los actores sociales se enfrentan a las situaciones de

riesgo basados en la equidad de género y acceso universal en temas de prevención y reconstrucción (CEPREDENAC/SICA, 2017).

Como parte de los componentes teóricos se encuentra el Marco Sendai para la Reducción del Riesgo de Desastres 2015-2030. Este se adoptó en la tercera Conferencia Mundial de la ONU en Sendai, Japón en 2015, y lo antecede el Marco de Acción de Hyogo 2005-2015. El marco amplió su proyección al cuestionarse por temáticas que van más allá de las amenazas naturales, sino que incorporó aquellas de origen humano que pueden afectar a cualquier población. De ahí que se incluya la resiliencia sanitaria como un tema por trabajar en los ámbitos educativos (UNISDR, 2015). Para el concepto de resiliencia en salud Zhong et al. (2014), plantearon que es un paso importante hacia al desarrollo de comunidades más preparadas para afrontar los desastres futuros y la capacidad de las organizaciones de salud para resistir, absorber y responder a las consecuencias de los desastres.

El Marco Sendai pretendió una integralidad referente a la GRD, de ahí la importancia que se implemente en el sector educativo y se destacaron cinco prioridades que resumen su integralidad. La primera subrayó el adecuado conocimiento del riesgo de desastres que abarque toda la vulnerabilidad, grado de exposición de personas y bienes, características de las amenazas y entorno. La número dos se centró en promover la gobernanza para la GRD, puesto que los gobiernos locales y nacionales requieren proponer estrategias y planes que permitan mitigar el riesgo de desastres. La tercera es la inversión en la reducción del riesgo de desastres para la resiliencia, con la inversión pública y privada como principales ejes de financiamiento. Ambos factores precisan invertir en la innovación, el crecimiento y la generación de empleo que son necesarios para la GRD. La número cuatro se concentró en aumentar la preparación para atender casos de desastre y dar respuesta eficaz en los ámbitos de recuperación, rehabilitación y reconstrucción. Por último, la cinco enfatizó la función de los actores pertinentes. El Marco Sendai recalcó que los Estados tienen la responsabilidad general de reducir el riesgo de desastres, pero se trata de una responsabilidad compartida y coordinada entre los gobiernos y los actores atinentes (UNISDR, 2015).

Por último, se presentan los ES que se posicionaron en la última década desde el ámbito epistemológico, didáctico, curricular e investigativo (González, 2020; Granados y Cascante, 2021; López, 2018; Mathiew, 2023; Meléndez, 2023; Meza et al., 2023; Morales, 2010; Plá, 2020; Ramírez, 2020; Ramírez-Achoy y Pages-Blanch, 2022; Solano-Pérez, 2021). Desde la línea anterior, Ross (2014) mencionó que urge que los ES sean inclusivos, colocando en debate el conocimiento social que se caracterice por una discusión permanente. Argumentó

que, desde inicios del siglo XX este campo se orientó a consolidar valores y políticas del buen ciudadano.

En Costa Rica, desde la segunda mitad del siglo XX se enfatizó que las mallas curriculares de los ES consolidaran elementos de la historia oficial, dejando de lado debates que llevaran a un pensamiento crítico (González, 2020; Morales, 2010). Fue entrada la década de 1990 cuando se incluyeron otras orientaciones de los ES. Desde el ámbito académico sobresalieron lecturas pedagógicas-epistemológicas que alimentaron líneas de investigación provenientes de la enseñanza de las ciencias sociales como: los aportes didácticos de la enseñanza de la historia, el pensamiento histórico, la perspectiva de género, la descolonización, entre otros (González, 2020).

3. Metodología

3.1 Enfoque

La investigación es de corte cualitativo y centró sus objetivos en analizar la evolución de la GRD en las mallas curriculares y los libros de texto de los ES durante la coyuntura 1991-2016. El trabajo de campo se desarrolló durante 2017-2020 con un alto componente de investigación documental, para lo cual se trabajó con las mallas curriculares y algunos libros de texto de ES para secundaria coincidentes con el período de estudio.

Según lo anterior, los resultados se presentarán mediante un análisis de contenido que permite asumir ponderaciones y regulaciones científicas propias de la investigación cualitativa y los objetivos de investigación (Cáceres, 2003). Esta técnica se puede aplicar siempre que se ajuste a las necesidades teórico-metodológicas de la persona o grupo investigador. Depende estrictamente de la información obtenida y consta de cuatro fases: definición del problema, búsqueda de la información, organización de la información y presentación de los resultados (Gómez-Luna et al., 2014; Monroy y Nava, 2018).

El alcance es de tipo exploratorio, pues el tema no se abordó con anterioridad desde otros trabajos. Aunque existen variadas investigaciones desde el campo educativo, no se presentan directamente desde los ES. Este sería el primer trabajo que se acerca al objeto de estudio en consonancia con la metodología planteada. De acuerdo con (Batthyány y Cabrera, 2011), estos estudios sirven como base para otros que deseen ampliar sobre el tema de investigación. Se caracterizan por ser flexibles y amplios en su metodología en comparación con los descriptivos o explicativos.

3.2 Unidades de Análisis

Según Batthyány y Cabrera (2011), las unidades de análisis concuerdan con el problema de investigación, los objetivos o las hipótesis. Con ellas cobran sentido los marcos teóricos y metodológicos, y la selección de ellas depende de la determinación teórica de las personas o grupo investigador. Su elección es fundamental, ya que permeará todo el proceso de investigación y las conclusiones que alcance el estudio.

Para esta investigación, las unidades de análisis se concentran en dos grupos de información que sirvieron como base para el trabajo de campo y presentación de resultados. Las dos unidades fueron los programas de ES comprendidos entre 1991-2016 que incluyen el tema de las GRD y los libros de texto de ambas disciplinas que contienen información referente al problema de investigación.

La primera unidad se conformó por cinco programas, que se analizaron a profundidad de acuerdo con el nivel de inclusión del tema de la GRD. Se inició en 1991, dado que fue el año donde se incluyó la temática en ambos campos de estudio y se concluyó en 2016. La segunda se compuso por catorce libros de texto de ES de diferentes casas editoriales. Este material coincide con los programas del período de estudio en los que se propuso la enseñanza y aprendizaje de la GRD en los niveles de séptimo, octavo y undécimo, grados en los que se incluyó el tema de acuerdo con las mallas curriculares.

3.3 Técnicas de recolección

La recolección de la información se desarrolló por medio de cuatro fases, según Gómez-Luna et al. (2014) que se basó en la definición del problema, búsqueda de la información, organización de la información y análisis de la información. La definición del problema se derivó de una investigación más amplia como se anotó en el apartado introductorio, que justificó la pertinencia del tema con respecto a su posicionamiento curricular y el interés del Estado por incorporarlo en el sistema educativo. La búsqueda de la información se estableció mediante las unidades de análisis que llevaron a ubicar cada texto utilizado como base del trabajo. Los planes de estudio fueron entregados por el MEP y los libros de texto se ubicaron en la Biblioteca Pública de Heredia y la Biblioteca de la Universidad Nacional de Costa Rica.

La organización de la información se estableció por medio de la periodización del estudio. Para los planes de 1991 se buscaron los libros de texto disponibles y se procedió con el análisis de la información. Esta técnica se utilizó para los diferentes años en que se aprobaron los planes de estudio (1991, 1995, 2001, 2005 y 2016). Por último, el análisis de la

información se hizo profundizando en cada programa y texto, particularizando en la GRD y sus actividades didácticas en cada libro de texto.

3.4 Procesamiento de análisis

Al ser un trabajo cualitativo de análisis de contenido con un alcance exploratorio, el procesamiento de los datos se llevó a cabo por medio de una discusión analítica. Se identificó cada uno de los cambios y continuidades dentro de las unidades de análisis y se construyó una argumentación de lo propuesto. Con el objetivo de buscar una mayor claridad, algunos de los datos se presentarán en formato de tablas de contenido. Para el manejo y análisis de la información, se utilizó el gestor bibliográfico Mendeley de ELSEVIER que permite llevar anotaciones en cada uno de los textos, realizar una base de datos con la información recuperada y agilizar el proceso de citación. Las categorías de análisis se enmarcaron en la transformación curricular de la GRD en los planes de estudio 1991-2016, variaciones didácticas de la GRD en los planes de estudio 1991-2016 y aporte didáctico en los libros de texto de ES para la GRD durante el período 1991-2016.

4. Resultados

4.1 La GRD en los programas de estudio para la enseñanza de los ES (1991-2016)

El Estado costarricense, por medio de sus programas para ES de III Ciclo³, centró su atención en la GRD en la década de 1990. Para ello se necesitó de una experiencia de aprendizaje participativa que reconociera las necesidades y problemáticas comunitarias. En los programas de estudio de 1991 se buscó un aprendizaje que se orientara a la adquisición de habilidades permanentes. Esta malla curricular se basó en cuatro preguntas básicas: ¿para qué se aprende y enseña? ¿qué se aprende y enseña? ¿cómo se aprende y enseña? ¿cómo determinar el logro en términos de aprendizaje? (MEP, 1991a).

En relación con la GRD, se destacó el perfil número 30, se argumentó que el estudiantado debía estar comprometido con el desarrollo de acciones de prevención, preparación, mitigación y enfrentamiento de desastres naturales o provocados por el ser humano en su familia, su comunidad, el país y el planeta. De acuerdo con el perfil, al finalizar

³ El III Ciclo de la Educación General Básica incluye lo grados séptimo, octavo y noveno. Para efectos de esta investigación únicamente se trabaja con los programas de estudio para la educación académica no técnica.

el III Ciclo se estaría en la capacidad de colaborar en la organización de actividades de prevención ante un posible desastre en la institución, la familia y la comunidad (MEP, 1991a, p. XVIII). Lo anterior, dado que Centroamérica durante las últimas décadas estuvo expuesta a eventos hidrometeorológicos que hicieron de la región una de las más vulnerables del mundo, lo que se tradujo en pérdidas humanas y económicas que son difíciles de solventar (Campos y Quesada, 2017).

Tomando en cuenta algunos de los elementos mencionados anteriormente, el plan de estudios para séptimo año de 1991 definió como actividad central de aprendizaje: “Interpreto los efectos que ocasionan en la vida humana los desastres naturales y los provocados por la acción del ser humano” (MEP, 1991a, p.26). Para cumplir lo anterior se propusieron una serie de actividades de aprendizaje dentro de la malla curricular. Por medio de la técnica Phillips 66, se pretendió discutir los efectos de un desastre ecológico provocado por la acción del ser humano y la supervivencia de la humanidad; la construcción de un mural colectivo para conocer los tipos de desastres sucedido durante los últimos diez años en el planeta; comentar a nivel familiar sobre las consecuencias de los desastres naturales y humanos, entre otras (MEP, 1991a).

En octavo año se presentó un cambio significativo en la manera de enseñar y aprender sobre la GRD. La actividad de mediación se definió de la siguiente manera: “Analizo las consecuencias que ocasionan los desastres naturales y los provocados por el ser humano en América para recomendar medidas necesarias de mitigación y prevención” (MEP, 1991a, p. 44). Las situaciones de aprendizaje estimularon a la persona docente a utilizar películas, diapositivas o fotografías sobre desastres; una investigación grupal; practicar las normas preventivas de mitigación; realizar ensayos sobre los posibles desastres que podrían afectar la comunidad y redactar un documento colaborativo con respecto a los desastres naturales que afectan a la comunidad para divulgarlo en la institución educativa (MEP, 1991a).

Las actividades de octavo año fueron más dinámicas y vivenciales. Se destacó el hecho de solicitar una mediación didáctica por medio de audiovisuales en una época en la cual las instituciones carecían de tecnología educativa. Se planteó un aprendizaje visual y analítico mediado por imágenes, investigación y redacción de documentos escritos. En comparación con séptimo año, las actividades para el octavo grado estimularon un aprendizaje más significativo.

Ahora bien, aunque fueron temáticas que se desarrollaron a principios de la década de 1990, la mayoría de ellas son pertinentes a nivel pedagógico y didáctico en la actualidad. Por

ejemplo, a nivel comunitario se tiene que fortalecer las prácticas que lleven a un manejo adecuado de la GRD, y el sistema educativo es un sostén adecuado para esto. En una investigación realizada por Centeno-Morales et al. (2019), para el caso de Calle Lajas en Escazú (Costa Rica), se trabajó la temática del enfoque psicosocial y comunitario de los desastres, donde se integró la comprensión del riesgo y su manifestación social para reconocer la GRD como un derecho humano. Por lo tanto, es necesario enmarcar en este enfoque el apoyo a la comunidad para superar los daños físicos y psicológicos, para generar un proceso de mejora para las condiciones del tejido social comunitario.

El Cuarto Ciclo o Educación Diversificada⁴ también presentó la GRD en los programas de 1991. Como perfil académico se planteó un estudiantado “capaz de integrarse a la planificación y ejecución de acciones de la prevención, entrenamiento y solidaridad en situaciones de emergencia provocadas por la naturaleza y el ser humano” (MEP, 1991b, p. XXXII). La diferencia central del perfil fue la integración o involucramiento en las situaciones de emergencia o desastres a nivel comunitario, mientras que el III Ciclo se quedó únicamente con la colaboración del estudiantado en la organización de actividades de prevención y mitigación de emergencias.

En décimo año, la actividad de aprendizaje fue “Participo en el planeamiento y ejecución de acciones tendientes a enfrentar los problemas causados por los fenómenos naturales o por la acción del ser humano” (MEP, 1991b, p. 24). Pero los escenarios de aprendizaje fueron repetitivos y similares a las del III Ciclo. Se centraron en solicitar una investigación bibliográfica grupal sobre los desastres ocurridos en Costa Rica a lo largo de la Historia; escuchar especialistas sobre la temática; precauciones a tomar ante una tragedia; iniciativas comunales para evitar los desastres naturales; estudiar los tipos de desastres y evaluar junto con el profesorado el plan de emergencias de la institución educativa (MEP, 1991b). Lo más innovador fue solicitar la elaboración de proyectos comunales tendientes a evitar los desastres naturales, pues se podría estimular una participación comunal activa y una juventud comprometida con los problemas comunitarios.

Finalmente, el programa de Educación Diversificada llevó al contexto educativo la GRD para undécimo año. La iniciativa de aprendizaje fue “Investigo la planificación estatal en relación con los desastres naturales y los provocados por la acción del ser humano que afectan el equilibrio ecológico” (MEP, 1991b, p. 43). No obstante, se propusieron situaciones de

⁴ La Educación Diversificada o Cuarto Ciclo incluye décimo y undécimo año de la educación secundaria.

aprendizaje coincidentes con los niveles anteriores. Por ejemplo, investigar sobre los desastres ocurridos en el mundo, comentar sobre la participación del Estado en las políticas de planificación de emergencias y de forma colaborativa analizar la estructura de la Comisión Nacional de Emergencias (CNE) (MEP, 1991b). El elemento diferenciador para undécimo año fue la incorporación de la participación estatal, reflejada en la CNE, pero se nota la ausencia de la discusión de política pública sobre gestión del riesgo o del protagonismo de los gobiernos locales, situación que se refleja según cambiaron los programas de estudio.

Fue evidente que desde la década de 1990 se promovió la acción preventiva derivada de la GRD y el aporte de la educación en este campo. Pero, según Dávila et al. (2022) es evidente que a nivel latinoamericano existe una brecha entre lo político y la GRD. Lo anterior, de acuerdo con los autores, dificulta la transición de un paradigma basado en la respuesta a uno centrado en la anticipación y prevención que modificaría la resiliencia social. Entonces, son tareas que en la actualidad requieren fortalecerse desde el sistema educativo y sobre todo desde la enseñanza de los ES.

En 1995 se reformularon los programas de estudio y se decidió que la prevención de desastres sería impartida únicamente en el séptimo grado. Se planteó la necesidad de una Costa Rica preparada desde el sistema educativo para enfrentar los retos del tercer milenio caracterizados por una revolución científico-tecnológica, la globalización y un oportuno desarrollo sostenible (MEP, 1995). Producto de lo anterior se formuló un programa dividido en objetivos, contenidos, procedimientos, valores, actitudes y criterios de evaluación, y se planteó lo siguiente como eje de aprendizaje: “conoce las causas de los desastres naturales y las medidas de prevención para que haya armonía entre el ser humano y el medio” (MEP, 1995, p.16). Fue un objetivo básico que no ameritó mayor profundización y conocimiento de otros elementos en comparación con los programas de 1991.

Se inició con el concepto de desastre, tipos de desastre (meteorológicos, vulcanológicos, sismológicos, incendios forestales, deslizamientos) y el ciclo del desastre: antes (prevención-preparación), durante (mitigación-atención) y después (rehabilitación-construcción). El último contenido es uno de los más importantes comparado con los programas anteriores, pues el ciclo del desastre por etapas no formó parte de ninguna acción curricular anterior o no se presentó una discusión teórica sobre los desastres naturales.

En el 2001 se puso en marcha los nuevos planes de estudio para III y IV Ciclo, y la GRD quedó estipulado para séptimo, octavo y undécimo año. En ese momento el programa de III Ciclo afirmó que el sistema educativo costarricense desde la década de 1990 estableció una

serie de cambios en la oferta educativa para brindar a la sociedad respuestas adecuadas a las demandas y exigencias para el desarrollo humano. Se argumentó que el proceso educativo debía estar atento a los procesos de cambio, derivados de las innovaciones tecnológicas, la modernización estatal y los desafíos del inicio del siglo XXI para establecer una educación de calidad (MEP, 2001a).

En 2001 se incluyó la transversalidad como un conjunto de temas para desarrollar la inclusión de elementos éticos adecuados a las condiciones sociales de Costa Rica al inicio de la década. Se sugirió que requieren estar programados en todos los niveles educativos, pasando por la gestión institucional hasta la mediación docente. Para la GRD en III Ciclo, el tema trasversal fue “Educación para la prevención del riesgo y los desastres” (MEP, 2001a, p. 3). Para desarrollar el eje trasversal se decidió ahondar en conceptos como: meteorología, prevención, mitigación, vulcanología, sismología, prevención y mitigación de los incendios forestales, 911 como sistema de atención de emergencias, amenazas tecnológicas y deslizamientos. Algunos de estos conceptos resultaron innovadores a la hora de tratar la gestión del riesgo en el sistema educativo costarricense.

El programa de 2001 presentó su organización curricular por medio de objetivos, contenidos, procedimientos, valores, actitudes y criterios de evaluación. Para séptimo año se propuso como objetivo “reconocer los tipos, características, medidas de prevención y mitigación de los desastres y fenómenos naturales en Costa Rica” (MEP, 2001a, p.23). Al igual que en otras mallas curriculares, el estudio de la temática se quedó en el reconocimiento y no profundizó en un aprendizaje integral. Los procedimientos de aprendizaje apuntaron hacia la distinción de los fenómenos naturales, desastres y vulnerabilidad; reconocimiento de la vulnerabilidad de la población costarricense ante los fenómenos naturales y desastres; y planificación de atención a los problemas ambientales y desastres. Un elemento de cambio fue la inclusión de la vulnerabilidad como concepto por estudiar en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los ES.

En octavo año se estableció como objetivo “reconocer las características, medidas de prevención y mitigación de los fenómenos naturales y los desastres” (MEP, 2001a, p.30). No obstante, el estado de similitud con séptimo fue elevado. Situación que presentó un estancamiento en la enseñanza de la GRD, pues se necesitaba de acciones de aprendizaje que se fortalecieran con el paso de un nivel a otro.

En undécimo año se sugirió “analizar el impacto de los fenómenos naturales en la comunidad, en la región y en el país” (MEP, 2001b, p.29). Al igual que en otros programas, los

contenidos y procedimientos de aprendizaje fueron reiterativos. En los contenidos se profundizó en los desastres naturales, fenómenos naturales y vulnerabilidad; y los procedimientos de aprendizaje se enfocaron en la distinción de conceptos de desastre natural, fenómeno natural y vulnerabilidad; formulación de hipótesis para la solución de la problemática ambiental de la comunidad, de la provincia y el país; y el reconocimiento de la vulnerabilidad de la población ante los fenómenos y desastres naturales. Lo más destacable para este nivel fue el intento de formular hipótesis para solucionar problemáticas medio ambientales, pero no se instó a resolverlas mediante investigación o trabajo colaborativo.

La gestión institucional que se mencionó en este plan de estudios avanzó lentamente en las últimas tres décadas. Un caso reciente fue el que analizó Fernández et al. (2021) en ocho escuelas de Santo Domingo de Heredia, donde se examinó las ofertas de capacitación, respuesta y protección contra las manifestaciones de amenazas que se incluyen en la Estrategia para la GRD en el Sector Educación en Costa Rica. El estudio concluyó que algunas de las estrategias se aplican lentamente y se cuenta con poca incidencia de la GRD en los centros educativos.

La década del 2000 acabaría con una última reformulación de los programas de estudio para III y IV Ciclo en 2005. Al igual que en los casos anteriores, se reflexionó sobre los cambios científicos, culturales y económicos experimentados al iniciar el nuevo milenio y se apuntó a la transversalidad como un elemento necesario por rescatar en los nuevos planteamientos curriculares. La dinámica anterior fue para ambos programas y se definieron como temas transversales: cultura ambiental para el desarrollo sostenible, educación integral de la sexualidad, educación para la salud y vivencia de los derechos humanos para la democracia y la paz (MEP, 2005a).

Los perfiles de salida buscaron una renovación pedagógica. En III Ciclo se habló de un colectivo estudiantil hábil en el manejo de procedimientos e instrumentos para el desarrollo de las habilidades, con la destreza de conocer la relación armónica entre el ser humano-naturaleza y capaz de analizar de forma crítica los procesos sociales y del entorno natural (MEP, 2005a). En IV Ciclo se enfatizó en un estudiantado capaz de inferir en el impacto de las actividades humanas sobre los entornos naturales, con la posibilidad de aportar para el desarrollo sostenible en el ámbito nacional y mundial, consciente de su papel protagónico en la postergación y en el mejoramiento de las condiciones que permiten la vida en el planeta (MEP, 2005b).

Para ambos ciclos, el programa se desglosó en objetivos, contenidos, procedimientos, valores y aprendizajes por evaluar. En III Ciclo, los contenidos de GRD se estudiaron en octavo año y, en IV Ciclo, en undécimo año. En octavo, el objetivo de estudio fue “Explicar los tipos de fenómenos naturales y antrópicos que ocasionan los desastres, las características de las medidas de prevención y de mitigación de la gestión ante el riesgo en Costa Rica” (MEP, 2005a, pp. 25-26). Este objetivó se desglosó en cuatro procedimientos focalizados en diferenciar los fenómenos naturales y antrópicos, tipos de desastres y vulnerabilidad nacional, identificación de los programas para atender la gestión del riesgo por parte de la CNE y explicación de propuestas para enfrentar el impacto de los fenómenos naturales y antrópicos.

En el caso de undécimo, el objetivo fue “analizar los tipos y repercusiones de los problemas ambientales y el impacto de los fenómenos naturales en la comunidad, en la región y en el país” (MEP, 2005b, p.31). Los procedimientos de aprendizaje centraron su atención en la inferencia de las causas de la vulnerabilidad y el análisis de los programas para atender la gestión del riesgo en la institución educativa o comunidad. Al igual que en programas anteriores, la similitud entre contenidos por nivel fue alta; pero se planteó un mayor análisis de los elementos centrales que componen la gestión del riesgo. Se destacó el estudio de la CNE y sus órganos, tema que anteriormente se trabajó superficialmente.

Ahora bien, de vuelta al caso costarricense, la última modificación de los programas de ES fue en 2016. Se tardó más de una década para renovar los planes de estudio, al establecer una nueva organización en ejes integradores, temas generadores y unidades de trabajo. La GRD se estableció para octavo año y se desglosó como lo muestra la tabla 1:

Tabla 1
Propuesta Curricular para la Enseñanza y Aprendizaje de la Gestión del Riesgo en Octavo Año

Eje integrador	Tema integrador	Unidad de trabajo
La adaptación del ser humano a un medio cambiante: gestión del riesgo, recursos hídricos y cambio climático.	Iniciativas locales y globales para la adaptación y mitigación ante el cambio climático.	De Costa Rica al mundo: medidas de adaptación y mitigación ante un cambio climático de alcance global.

Fuente: (MEP, 2016, p. 53)

Los aprendizajes esperados se relacionaron con el impacto del cambio climático con las amenazas naturales con el objetivo de: identificar la importancia de la GRD y la gestión territorial en la adaptación de Costa Rica ante el cambio climático, describir las condiciones de amenaza y vulnerabilidad que enfrentan diversos sectores producto del cambio climático, distinguir las posibles acciones de adaptación en sectores claves como herramientas de

gestión del riesgo y gestión territorial ante el cambio climático. Para obtener dichos aprendizajes, se presentó la unidad de trabajo acompañada de preguntas problemas, temas, criterios de evaluación y situaciones de aprendizaje. Este programa difiere de sus antecesores, pues la estructura aportó más elementos que permitió al profesorado contar con un panorama curricular amplio y promovió una mayor reflexión didáctica.

4.2 Abordaje de la GRD desde los libros de texto para ES

Para realizar este apartado se seleccionaron catorce libros de texto. Este material cubrió los programas de los años 1991 hasta 2016 que incluyeron la enseñanza y aprendizaje de la GRD. Los grados seleccionados fueron séptimo, octavo y undécimo, niveles en los que se impartió el tema. Para los programas de 1991 se analizaron tres libros de séptimo año de las editoriales Norma, Textos Modernos Catteleya S.A. y Santillana, y uno de octavo de Textos Modernos. El análisis precisa en los abordajes y la forma de distribución de los contenidos. La Tabla 2 muestra un resumen de las estrategias de mediación según las editoriales para desarrollar la temática:

Tabla 2
Abordajes propuestos para la gestión del riesgo en tres libros de texto para séptimo año según el programa de 1991

Programa	Editorial	Abordaje propuesto				
		Uso de imágenes	Esquemas	Preguntas generadoras	Mapas	Prácticas
1991	Textos Modernos	No	Sí	No	Si	Sí
	Santillana	Sí	Sí	No	No	Sí
	Norma	Sí	Sí	Si	No	Sí

Fuente: Elaboración propia con información tomada de Magallón et al. (1994); Ortiz, (1994) y Solís (1993)

Para abarcar los contenidos, la Editorial Textos Modernos presentó la unidad “Los desastres naturales y los provocados por el hombre” (Magallón et al., 1994, p. 45). Se dividió en cinco subtemas sobre el concepto de desastres, la predicción, las acciones a tomar y el Plan Institucional de Emergencia (PIE). El texto aclaró ampliamente el contenido, pero se consideró bastante denso para séptimo grado; además, limitó el trabajo del estudiantado, pues presentó únicamente una práctica de una hoja para aplicar los aprendizajes.

La Editorial Santillana realizó un planteamiento diferente y desarrolló una mejor estructura que incluyó fotografías descriptivas, esquemas y una práctica más amplia. Propuso la unidad de estudio “Desastres naturales y provocados”(Ortiz, 1994, p. 78), y se dividió en

dos apartados. Lo anterior influyó en una mejor estructura interna y en un texto sintético con más actividades didácticas.

La Editorial Norma fue un poco más allá en su abordaje al presentar preguntas generadoras, cápsulas informativas y definiciones extra. Las fotografías fueron amplias y con colores vívidos. En sus prácticas solicitó la creación de mapas mentales y se incluyó una recapitulación de toda la unidad (Solís, 1993).

Para el caso de octavo año se contó con un libro de la Editorial Textos Modernos con una unidad que se tituló “Los desastres naturales y los provocados por el ser humano en América” (Segura et al., 1993, p. 63). La unidad se desarrolló en quince páginas, las cuales, como en séptimo grado, estuvieron ampliamente cargadas de contenidos y con prácticas reducidas con poca complejidad didáctica tomando en cuenta que su inclusión en el currículo nacional respondió a los intereses del Estado por promover una ciudadanía comprometida con la GRD.

Para el programa de 1995, se analizaron tres obras para séptimo año elaboradas por Ediciones FARBEN, Editorial ICER y Litografía e Imprenta LIL. En comparación con los libros del programa anterior, en 1995 se notó una transformación didáctica, puesto que presentaron fotografías, mapas, mapas conceptuales, mapas mentales, infogramas, esquemas y prácticas resumen. El libro de Ediciones FARBEN se tituló “Aprendamos Estudios Sociales: séptimo año” y presentó como autores a Magallón y Zelaya (1996). Tuvo la particularidad de ser el más extenso en el contenido, se dedicaron veintidós páginas para desarrollar la mediación. Aunque el contenido fue amplio, se intercalaron imágenes como apoyo visual, pero en algunas no se contó con una descripción para situar al estudiantado. Lo más destacable fue la inclusión de un apartado con el resumen de noticias de prensa de 1995 sobre situaciones de emergencia vividas a nivel nacional y tablas comparativas para diferenciar entre conceptos del origen de los desastres, prevención y tipos de desastres.

La contribución de la Editorial ICER (2000) se tituló: “Estudios Sociales: grupo Terraba”. Los libros elaborados por esta compañía contaron con la particularidad que se apoyaban en material radiofónico, aun así, presentó diez imágenes, siete ilustraciones y un mapa. La desventaja fue que las imágenes incorporaron pocas descripciones y su entramado con el contenido fue limitado. Por último, la Editorial Litografía e imprenta LIL, cuya autora fue Quirós (2000), presentó el ejemplar: “Fichas de Estudios Sociales Tercer Ciclo de la Educación General Básica”. La unidad de trabajo se tituló “Desastres y prevención” y apuntó al reconocimiento de los desastres naturales y antrópicos. Fue extenso, porque en veinte páginas

y con letra de diez puntos, se incluyó gran cantidad de contenido y como apoyo didáctico, únicamente se utilizó un mapa mental y una infografía.

En concordancia con los programas de 2001, se contó con dos escritos: uno de la editorial Eduvisión para séptimo y otro de la Editorial ICER para undécimo. Antes de analizarlos, es necesario recordar que en 2001 se presentó una nueva visión de la educación costarricense, que se orientó a responder sobre las necesidades del nuevo milenio y los cambios que enfrentó la sociedad. De acuerdo con lo descrito, el planteamiento era que los libros de texto coincidieran con esas sugerencias, pero en ambos casos, únicamente la Editorial Eduvisión (2003) se aproximó a lo sugerido. Su escrito se tituló “Panorama Mundial 7: Costa Rica Historia y Geografía” y necesitó siete páginas para exponer el tema “Costa Rica un país de fenómenos naturales”. Se incluyó un glosario explicativo con conceptos para entender los fenómenos naturales, además una sección llamada ¿sabías qué? en la cual se formularon capsulas explicativas referentes a la CNE y la Educación Ambiental. La inclusión de enlaces a internet para consultar instituciones vinculadas con la GRD fue el punto más innovador, tomando en cuenta que al inicio del 2000 la red de internet se expandió con mayor rapidez en los contextos educativos.

Se podría decir que el ejemplar de la Editorial ICER (2003) “Estudios Sociales 2” para undécimo año fue más tradicional. Presentó el contenido en tres páginas acompañado de dos mapas mentales y una ilustración sin descripción. Desarrolló una clasificación de los desastres y el impacto de los temblores, los huracanes, los temporales y la sequía. El planteamiento se acompañó de una breve descripción de la prevención de desastres.

Para abordar los programas de 2005 se tomaron tres escritos. El primero de ellos de séptimo año, de la editorial Eduvisión y dos para octavo año, uno de la editorial Santillana y otro de Eduvisión. En ambos niveles se notó la transformación sugerida en los programas, además del avance tecnológico en edición y presentación del texto.

El libro de Eduvisión (2013a), “Nuevas Latitudes 7”, presentó el tema en un total de veintiún páginas en una unidad llamada “Los fenómenos naturales y antrópicos que afectan a Costa Rica”. Inició con una fotografía debajo del título que abarcó casi la mitad de la página, pero no se aportó una descripción o ubicación geográfica, aspecto contradictorio, pues las trece fotografías restantes contaron con alguna descripción. Para las actividades de mediación, se incluyó un segmento de interprete y argumente que consistió en dar respuesta a preguntas generadoras que buscaron la reflexión o argumentación sobre la vulnerabilidad, tipos de desastres, lugares de Costa Rica propensos a desastres, entre otros. Además de un

cuadro comparativo sobre los desastres naturales y antrópicos con ejemplos para cada uno de ellos.

Para octavo año, se presenta la tabla 3, que muestra una comparación entre los dos libros:

Tabla 3
Abordajes para la GRD en el libro de texto Nuevas Latitudes 8 de Eduvisión y Con Vivencias 8 de Santillana para ES de octavo año según el programa de 2005

<u>Abordaje propuesto</u>	<u>Santillana</u>	<u>Eduvisión</u>
Buscar de palabras en el diccionario	Sí	No
Infogramas	Sí	No
Mapas cartográficos	Sí	Sí
Mapas conceptuales	Sí	Sí
Mapas mentales	Sí	Sí
Imágenes	Sí	Sí
Cápsulas explicativas	Sí	Sí
Cuadros comparativos	Sí	Sí
Argumente e interprete	Sí	Sí
Búsqueda en Internet	No	No
Prácticas para la unidad	Sí	Sí

Fuente: Elaboración propia con datos provenientes de Eduvisión (2013b) y Santillana (2008)

De acuerdo con lo anterior, las obras son similares en presentación del tema y mediación sugerida. Una diferencia sustancial entre ambas fue que Santillana dedicó una página completa en un cuadro resumen para explicar el término GRD (Santillana, 2008, p.109), mientras que Eduvisión únicamente empleó una capsula informativa con 7 renglones (Eduvisión, 2013b, p. 45). Como elemento a destacar se presentan las actividades que pretendieron que el estudiantado llegara a un nivel de análisis y argumentación. Eduvisión fomentó las secciones de investigue y argumente e investigue y proponga; y Santillana elaboró los apartados de: estrategias de estudio, leer y comprender, pensar y resolver. Aunque los dos aportaron actividades de mediación diferentes en comparación con los libros analizados anteriormente, en plena era digital se ignoró el aporte de las TIC para la comprensión de la GRD.

Para finalizar con los programas de 2016, se tomaron dos libros de la editorial Santillana: “Estudios Sociales 8”, en su segunda edición (2018), y “Estudios Sociales 8” en su tercera edición (2019). Es perentorio recordar que, en los programas de 2016, la GRD quedó incluida en el tema integrador denominado “Propuestas locales y globales para la adaptación y mitigación ante el cambio climático” y en la unidad de trabajo “De Costa Rica al mundo: medidas de adaptación y mitigación ante un cambio climático de alcance global” (MEP, 2016). Esto posibilitó un nuevo orden en los programas y también en los libros.

Por su parte, Santillana (2018) inició con una actividad diagnóstica sobre el conocimiento previo del cambio climático, energías renovables y la vulnerabilidad. Cada apartado que se presentó muestra una transversalidad consecuente con la GRD. Es un libro completamente diferente a los anteriores en su diagramación, actividades y prácticas de aprendizaje. Se contó con una sección llamada puentes con las TIC, y por medio de un código QR se enlazó a una noticia sobre la relación entre la GRD y el cambio climático, además de cápsulas con preguntas problemas, opiniones y resúmenes de conceptos. Santillana (2019) presentó un libro con actividades que buscaron mayor protagonismo del estudiantado con prácticas intercaladas y preguntas generadoras. Se motivó el uso de las TIC y la investigación como parte integral del proceso formativo

Se decidió tomar los libros de texto para analizar las sugerencias didácticas en el período de estudio, considerando que están constantemente sujetos a diversas críticas. Marín-Liévana et al. (2022) mencionaron que estos ejemplares están sometidos al análisis educativo y que son depositarios de ideologías y de la cultura escolar. Para el caso costarricense, en las últimas décadas han estado en manos de casas editoriales privadas con poca o nula participación estatal o ministerial es su edición o contenido. El principal requisito es que se ajusten a las mallas curriculares aprobadas por el Consejo Superior de Educación (CSE). Pero, desde el 18 de febrero de 1999, según el acta 15-99, dicha entidad no se encarga de aprobar libros de texto (El Mundo CR, 2018).

Al abrirse la competencia de mercado podría suceder que se preste más atención a las ventas que al contenido que ofrecen estos materiales didácticos. Como se analizó en este apartado, las actividades contaron con poca profundidad y no necesariamente podrían llevar a debates profundos o a un pensamiento crítico por parte del estudiantado. En la investigación de Sánchez (2004) que se desarrolló para el campo de la lingüística dejó al descubierto que los libros de texto publicados para esta área del saber perdieron soporte teórico-metodológico para la enseñanza del castellano. El autor señaló que los trabajos en esta disciplina ignoraban elementos primordiales para el desarrollo educativo.

La persona docente debe ser crítica con el material que decide trabajar y si es funcional a nivel curricular y didáctico, principalmente en temas como la GRD, cuya complejidad se traduce en mejores acciones de prevención y mitigación. En relación con los ES, el avance del tema y su incorporación curricular no significó que los libros de texto progresaran significativamente para favorecer al estudiantado y su pensamiento crítico.

5. Conclusiones

Es evidente que cualquier política que se apruebe sobre la GRD debe estar en estrecha relación con el sistema educativo. A nivel escolar se construyen las primeras reflexiones que llevan a la ciudadanía a comprender la importancia de la inversión en prevención de desastres. De ahí lo trascendental de las políticas centroamericanas y globales que proponen las líneas para vincular la GRD en los contextos educativos.

Las Líneas de Acción del Sector Educación 2012-2015 para Centroamérica se convirtieron en mecanismos para que los Estados visualizaran una nueva política de GRD. En sus áreas de trabajo se formuló que los planes de estudio incorporaran innovaciones curriculares para llevar a una cultura de prevención. De la misma manera, se consideró perentorio que el profesorado en formación inicial y en servicio contaran con capacitaciones y formaciones didácticas en este tema. Lo anterior llevará a un ambiente escolar con una adecuada mitigación del riesgo en estrecha vinculación con la comunidad y el país.

De igual forma, cuando la política educativa pretenda un cambio debe consultar el Marco Sendai para la Reducción del Riesgo de Desastres 2015-2030. El objetivo de este accionar legal fue mejorar la comprensión del riesgo, fortalecer el conocimiento sobre la vulnerabilidad y reconocer las características de las amenazas. Sugirió reforzar los procesos de gobernanza, la rendición de cuentas y la necesidad de fortalecer los procesos de reconstrucción.

Las prioridades del Marco Sendai se enfocaron en una mejor comprensión de los espacios físicos para limitar el grado de exposición de las personas y sus bienes ante una amenaza. Se reconoce el papel de los gobiernos locales y nacionales para la generación de estrategias que limiten el riesgo de desastres. De ahí la importancia de una adecuada inversión pública y privada, con líneas de financiamiento e investigación que permitan mitigar los efectos de una situación de emergencia.

El análisis de los programas de estudio mostró la evolución en el abordaje de la GRD en las mallas curriculares de ES. Con el paso de los años, se incorporaron nuevas lecturas de la temática adecuadas al contexto regional y mundial, que promovieron una mejor comprensión de las situaciones de riesgo que pueden afectar a los países de la región centroamericana, con el agravante que, en algunos programas de estudio el tema fue repetitivo y no se presentó un cambio curricular significativo entre los niveles que impartía la temática.

Se expuso cómo los libros de texto presentaron su abordaje de acuerdo con los programas de estudio y cómo se planteó la enseñanza de la GRD. Este análisis permitió reconocer la evolución de las propuestas desde ediciones simples hasta textos diagramados

con alta tecnología. El problema de estas iniciativas didácticas fue la monotonía en sus actividades y su similitud con el paso de los años. Algunos esfuerzos por innovar se vieron limitados a trabajos cargados de contenido que, posiblemente, sería subutilizado de acuerdo con el contexto educativo.

La investigación abrió la posibilidad para futuras discusiones académicas. Se podría desarrollar un trabajo con personas docentes en ejercicio para conocer de qué forma se trabaja la GRD a nivel didáctico en la enseñanza de los ES. Se puntualizaría en diferentes regiones geográficas que han enfrentado desastres y se desarrollarían instrumentos de investigación con enfoques participativos y de trabajo en equipo. Al ser una propuesta exploratoria abre la posibilidad para que se realicen lecturas distintas sobre el tema por medio de diversos enfoques teórico-metodológicos.

Las limitaciones de la investigación fueron pocas, principalmente el acceso a los libros de texto, pues son escasos los que se conservan en las bibliotecas. También, podrían agregarse análisis por medio de softwares para la investigación cualitativa, con el fin de llegar a lecturas diferentes a las de este artículo. La investigación se convierte en un aporte epistemológico para los ES, pues tomó una línea de trabajo que no se había tratado con anterioridad, lo que se traduce en una contribución para el campo de la investigación social.

6. Agradecimientos

A la Universidad Nacional de Costa Rica por el apoyo en el proyecto Gestión del riesgo en Costa Rica: políticas públicas y educación en prevención de desastres, 1980-2015. Investigación Histórica y elaboración de material de apoyo a la docencia.

7. Referencias

- Álvarez, Brenda., Álvarez, Stephane. y Álvarez, Dewis. (2022). Gestión de los riesgos climáticos en la inversión pública. *UNESUM-Ciencias. Revista Científica Multidisciplinaria*, 6(4). <https://doi.org/10.47230/unesum-ciencias.v6.n4.2022.684>
- Álvarez-Gordillo, Guadalupe., Álvarez-Gordillo, Luz., Eroza-Solana, Enrique. y Dorantes-Jiménez, José. (2008). Propuesta educativa para la gestión del riesgo de desastres en la Región Sierra de Chiapas, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(38), 919–943. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v13n38/v13n38a11.pdf>
- Arauz, Jeannette., Moreira, Cristian., Charpentier, Claudia. y Barrantes, Gustavo. (2022). Gestión del riesgo de desastres: competencias para una nueva cultura hidroambiental. *Uniciencia*, 36(1), 1–26. <https://doi.org/10.15359/ru.36-1.8>

- Arroyo-González, Luis. (2018). Riesgos de desastres en áreas periurbanas en la gran área metropolitana, consideraciones pasadas y recientes: orientaciones y alcances reales de la gestión del riesgo y el ordenamiento territorial, cantones de Aserrí, Alajuelita, Desamparados, Escazú, Santa Ana y Mora. *Revista Geográfica de América Central*, 1(60), 231–254. <https://doi.org/10.15359/rgac.60-1.8>
- Barrantes Castillo, Gustavo. y Márquez Reyes, Rodrigo. (2011). De la atención de desastres a la gestión del riesgo: una visión desde la geografía. *Revista Geográfica de América Central*, 47, 15–38. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/3966/3808>
- Batthyány, Karina. y Cabrera, Mariana. (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales: apuntes para un curso inicial*. Universidad de la República.
- Brenes, Alonso. (2007). Elementos conceptuales y desarrollo histórico de la noción de gestión del riesgo y los desastres. *Reflexiones*, 86(2), 75–91. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/view/11474>
- Cáceres, Pablo. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 1(1), 53–81. <https://www.redalyc.org/pdf/1710/171018074008.pdf>
- Campos, Daniela. y Quesada, Adolfo. (2017). Impacto de los eventos hidrometeorológicos en Costa Rica, período 2000-2015. *Geo UERJ*, (30), 440–465. <https://doi.org/10.12957/geouerj.2017.26116>
- Caro-Cantero, Raquel. y García-Jiménez, Fernando. (2022). Simulación del grado de preparación ante un desastre natural futuro. *DYNA Energía y Sostenibilidad*, 11(1), 1–13. <https://doi.org/10.6036/es10572>
- Centeno-Morales, Jacqueline., Vargas-Trejos, Yendry., González-Varela, Marianela. y Alfaro-Orozco, Esteban. (2019). Estudio de caso: Lajas Compartir, un acercamiento al desplazamiento ambiental en Costa Rica. *Revista Geográfica de América Central*, 1(64), 179–201. <https://doi.org/10.15359/rgac.64-1.7>
- CEPREDENAC/SICA. (2017). *Política Centroamericana de Gestión Integral de Riesgo de Desastres*. https://disasterlaw.ifrc.org/sites/default/files/media/disaster_law/2021-03/PCGIR-informe.pdf
- Comisión Nacional de Prevención de Riesgos y Atención de Emergencias [CNE]. (2022). *Estrategia de gestión del riesgo de desastres en el sector educación de la República de Costa Rica* 2022-2026. https://www.cne.go.cr/reduccion_riesgo/estrategia/ESTRATEGIA%20DE%20GESTION%20DEL%20RIESGO%20DE%20DESASTRE%20EN%20EL%20SECTOR%20EDUCACION%20FINAL.pdf
- Dávila, Roberto., Valverde, Leonardo. y López, Henri. (2022). Políticas para acentuar la resiliencia social: gestión del riesgo ante desastres. *Revista de Filosofía*, 39(102), 674–687. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7067501>
- Editorial ICER. (2000). *Estudios Sociales: grupo Térraba*. ICER.

- Editorial ICER. (2003). *Estudios Sociales 2*. ICER.
- Eduvisión. (2003). *Panorama Mundial 7: Costa Rica Historia y Geografía*. Eduvisión.
- Eduvisión. (2013a). *Nuevas Latitudes 7*. Eduvisión.
- Eduvisión. (2013b). *Nuevas Latitudes 8*. Eduvisión.
- El Mundo CR. (2018, febrero 15). MEP aclara que libros de texto en centros educativos deben estar acordes a planes de estudio. *El Mundo CR*. <https://elmundo.cr/costa-rica/mep-aclara-libros-texto-centros-educativos-deben-estar-acordes-planes-estudio/>
- Fernández, Mario., González, Marianela. y Camacho, Silvia. (2021). Incidencia de la Estrategia para la Gestión del Riesgo en Escuelas de Santo Domingo de Heredia, Costa Rica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(2), 1–22. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i2.46822>
- Garcias, Carlos., Da Silva, Larissa. y Gomes, Eduardo. (2019). A Resiliência como Instrumento de Análise da Gestão Municipal de Riscos e Desastres. *Redes*, 24(2), 99–121. <https://doi.org/10.17058/redes.v24i2.13241>
- Gómez-Luna, Eduardo., Fernando-Navas, Diego., Aponte-Mayor, Guillermo. y Betancourt-Buitrago, Luis. (2014). Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través de su estructuración y sistematización. *DYNA*, 81(184), 158–163. <http://www.scielo.org.co/pdf/dyna/v81n184/v81n184a21.pdf>
- González, David. (2020). La enseñanza de los estudios sociales en la era de la calidad educativa. *Perspectivas*, (20), 1–27. <https://doi.org/10.15359/rp.20.2>
- González, Gonzalo., Olivera, Andrés., Pando, Daniela., Castro, Roberto. y Martínez, Gabriela. (2017). El desafío de la gestión del riesgo de desastres en la sostenibilidad de asentamientos costeros. *Arquitectura y Urbanismo*, 41(2), 15–16. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3768/376864178002/376864178002.pdf>
- Granados, Roberto. y Cascante, Lode. (2021). Los Derechos Humanos y su potencial desde la enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica en la Universidad Nacional de Costa Rica: un estudio desde las propuestas de siete cursos de su plan de estudios. *Perspectivas*, 22, 1–16. <https://doi.org/10.15359/rp.22.3>
- La Nación. (2006, marzo 19). Región debe mejorar medición meteorología para prevenir desastres. *La Nación*. <https://www.nacion.com/archivo/region-debe-mejorar-medicion-meteorologia-para-prevenir-desastres/5UIRQS6EYJETXKEVEMIL7OOLEI/story/>
- Lara, Alejandro. (2016). Educación superior en América Latina y el Caribe para la Gestión y Reducción del Riesgo de Desastres: ¿Estamos preparando a nuestra población? *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 15(29), 49–63. <https://doi.org/10.21703/rexe.20162949633>
- León, Leticia., Arteaga, Susana. y Vázquez, Silvia. (2022). Concepción pedagógica para la superación docente universitaria en gestión de riesgos frente a peligros de desastres naturales. *Revista Cubana de Educación Superior*, 41(2). <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v41n2/0257-4314-rces-41-02-23.pdf>

- López, Maximiliano. (2018). La enseñanza de la historia en costa rica: un acercamiento desde los planes de la carrera de estudios sociales en la universidad nacional (1979-2005). *Perspectivas*, 16, 1–22. <https://doi.org/10.15359/rp.16.2>
- Magallón, Florencio. y Zelaya, Chester. (1996). *Aprendamos Estudios Sociales: sétimo año*. FARBEN.
- Magallón, Florencio., Zelaya, Chester. y Segura, Claudio. (1994). *Aprendamos Estudios Sociales*. Textos Modernos Catteya.
- Manotas, Edna., Barrios, María., Arroyave, Jesús., Vega, Lina. y García, Josslyn. (2019). Materiales educativos digitales para periodistas sobre gestión de riesgo de desastres: avances y limitaciones. *Revista Española de Comunicación en Salud*, 30–43. <https://doi.org/10.20318/recs.2019.4416>
- Marín-Liébana, Pablo., Blasco-Magraner, José. y Botella-Nicolás, Ana. (2022). Análisis de la evolución de los libros de texto de educación primaria desde una perspectiva crítica: Estudio del repertorio musical desde 1994 hasta 2019. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 1–17. <https://doi.org/10.15359/ree.26-3.5>
- Mathiew, Luis. (2023). Los Estudios Sociales, la cultura política y la ciudadanía: Entrevista al profesor Carlos Bolaños Chaves. *Perspectivas*, (27), 1–8. <https://doi.org/10.15359/rp.27.10>
- Meléndez, Arturo. (2023). El problema epistemológico de la causalidad histórica en la didáctica de la historia: el papel de las causas en las explicaciones de ocho docentes de Estudios Sociales. *Perspectivas*, (27), 1–28. <https://doi.org/10.15359/rp.27.2>
- Ministerio de Educación Pública [MEP]. (1991a). *Programa de Estudios Sociales para III ciclo*.
- Ministerio de Educación Pública [MEP]. (1991b). *Programa de Educación Diversificada*.
- Ministerio de Educación Pública [MEP]. (1995). *Programa de Estudios Sociales: III Ciclo*.
- Ministerio de Educación Pública [MEP]. (2001a). *Programa de Estudios Sociales: III Ciclo*.
- Ministerio de Educación Pública [MEP]. (2001b). *Programa de Estudios Sociales: IV Ciclo*.
- Ministerio de Educación Pública [MEP]. (2005a). *Programa de Estudios Sociales: III Ciclo*.
- Ministerio de Educación Pública [MEP]. (2005b). *Programa de Estudios Sociales: VI Ciclo*.
- Ministerio de Educación Pública [MEP]. (2016). *Programas de Estudios Sociales: Tercer Ciclo de la Educación General Básica y Educación Diversificada*.
- Meza, Ruth., Moya, Yasmine., Cordero, Josué. y Calderón, Axel. (2023). Representaciones sociales, subjetividades y territorio: La metamorfosis durante la formación inicial docente de estudiantes de I y IV nivel, en la Carrera de Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica. *Perspectivas*, (27), 1–17. <https://doi.org/10.15359/rp.27.6>

- Monroy, María. y Nava, Nelisahuel. (2018). *Metodología de la investigación*. Grupo Editorial Exodo.
- Morales, Luis. (2010). La investigación en la enseñanza de los estudios sociales: principios teóricos y epistemológicos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (16), 53–74. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65219151004.pdf>
- Moretto, Belén., Gentili, Jorge. y Campo, Alicia. (2023). Evaluación de la vulnerabilidad en el Partido de Coronel Suárez (Buenos Aires Argentina) como aporte a la gestión del riesgo de inundación. *Papeles de Geografía*, (68), 40–62. <https://doi.org/10.6018/geografia.514461>
- Nuñonca, Walter., Hinojo, Guillermina., Canchari, Uldarico., Vilca, Esther. y Villameres, Ericka. (2023). Gestión de riesgos de desastre en la conciencia ambiental en docentes en una institución educativa. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(30), 1752–1760. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i30.625>
- Ortiz, Gustavo. (1994). *Estudios Sociales 7*. Santillana.
- PCGIR. (2014). *Líneas de Acción del Sector Educación 2012-2015 en el Marco de la Política Centroamericana de Gestión del Riesgo de Desastres (PCGIR) y la Estrategia Regional de Cambio Climático (ERCC) "Por el derecho a la Prevención"*. <http://rcc.marn.gob.sv/bitstream/handle/123456789/121/lineas%20de%20accion%20sector%20educacion%20cc.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Plá, Sebastián. (2020). Ciudadanía crítica y estudios sociales para el presente. *Perspectivas*, (20), 1–15. <https://doi.org/10.15359/rp.20.1>
- Quirós, Ángela. (2000). *Fichas de Estudios Sociales de Tercer Ciclo de Educación General Básica*. Litografía e Imprenta LIL.
- Ramírez, Jéssica. (2020). La formación inicial y las prácticas docentes como categorías de investigación en los Estudios Sociales. *Perspectivas*, (21), 1–24. <https://doi.org/10.15359/rp.21.4>
- Ramírez-Achoy, Jéssica. y Pages-Blanch, Joan. (2022). Prácticas docentes en la formación inicial para la enseñanza de la historia. Un estudio de caso en Costa Rica. *Revista Colombiana de Educación*, (84), 1–17. <https://doi.org/10.17227/rce.num84-11395>
- Ross, Wayne. (2014). *The Social Studies Curriculum: Purposes, Problems, and Possibilities*. State University of New York.
- Sánchez, Carlos. (2004). Historiografía de la enseñanza de la redacción en Costa Rica: Los libros de texto. *Filología y Lingüística*, XXX(1), 219–246. <https://doi.org/10.15517/rfl.v30i1.4463>
- Sandoval, José., Monsalves, Sarón., Vejar, Viviana. y Bravo, Cristóbal. (2022). Place attachment and volcanic risk perception of older adults in Ñuble, Chile. *Urbano*, 25(46), 8–19. <https://doi.org/10.22320/07183607.2022.25.46.01>

- Santillana. (2008). *Con Vivencias 8: Geografía e Historia de América*. Editorial Santillana.
- Santillana. (2018). *Estudios Sociales 8* (2ª ed.). Santillana.
- Santillana. (2019). *Estudios Sociales 8* (3ª ed.). Santillana.
- Segura, Carlos., Zelaya, Chester. y Magallón, Florencio. (1993). *Aprendamos Estudios Sociales: Octavo*. Textos Modernos Cattleya.
- Segura-Román, Dinia. y Ortega-Moreno, Raúl. (2023). Enfoque de género en la gestión local del riesgo de desastres en Costa Rica desde una mirada interseccional. *Interdisciplinaria*, 40(2), 559–578. <https://doi.org/10.16888/interd.2023.40.2.32>
- Solano, Carlos. (2016). Aspectos básicos del paisaje geográfico: una aproximación didáctica para la reducción del riesgo en la comunidad y el centro educativo. *Perspectivas*, (13), 75–98. <https://doi.org/10.15359/rp.13.4>
- Solano-Pérez, Carlos. (2021). La enseñanza de los Estudios Sociales: una aproximación a rutas alternativas de interpretación académica. *Perspectivas*, (22), 1–31. <https://doi.org/10.15359/rp.22.4>
- Solís, Blanca. (1993). *Civilización 7*. Editorial Norma.
- Thomas, Javier. (2011). Desarrollo y gestión social del riesgo: ¿una contradicción histórica? *Revista de Geografía Norte Grande*, 48, 133–157. <https://www.scielo.cl/pdf/rgeong/n48/art08.pdf>
- UNISDR. (2015). *Marco de Sendai para la Reducción del Riesgo de Desastres 2015-2030*. https://www.unisdr.org/files/43291_spanishsendaiframeworkfordisasterri.pdf
- Zavala, María., Backers, Karen., Mercedes, Silvia. y Stella, Diana. (2021). Gestión de riesgo de desastres en instituciones de educación superior: una mirada desde la aplicación de un proyecto. *Investigaciones y Estudios - UNA*, 12(1), 58–63. <https://doi.org/10.47133/ieuna2116>
- Zhong, Shuang., Clark, Michelle., Hou, Xiang., Zang, Yu-Li. y Fitzgerald, Gerard. (2014). Resiliencia: propuesta y desarrollo de la definición y del marco conceptual en relación a los desastres en el ámbito sanitario. *Emergencias*, 26(1), 69–77. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5430220>
- Zúñiga, Yolanda., Granados, Roberto. y Coto, Wainer. (2019). Fuentes estadísticas para el estudio de la gestión del riesgo de desastres en Centroamérica. La base de datos DESINVENTAR y sus aportes para la investigación histórica. *Revista de Historia*, (80), 153–170. <https://doi.org/10.15359/rh.80.6>

Revista indizada en



Distribuida en las bases de datos:

