

COLECCIÓN
INTERNACIONAL
DE
INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA

TOMO 17

LENGUAJE,
FORMACIÓN
Y CULTURA

editorial
redipe



Título original

LENGUAJE, FORMACIÓN Y CULTURA

Autores Varios

ISBN: 978-1-945570-82-7

Primera Edición, Enero de 2019

Editorial

REDIPE Red Iberoamericana de Pedagogía

Capítulo Estados Unidos

Bowker - Books in Print, Estados Unidos.

Editor

Julio César Arboleda Aparicio

Director Editorial

Santiago Arboleda Prado

Consejo Académico

Clotilde Lomeli Agruel. *Cuerpo Académico Innovación educativa, UABC, México*

Julio César Reyes Estrada. *Investigador UABC, Coordinador científico de Redipe en México*

Maria Ángela Hernández. *Investigadora Universidad de Murcia, España; Comité de calidad Redipe*

Maria Emanuel Almeida. *Centro de Estudios Migraciones y Relaciones Interculturales de la Universidad Abierta, Portugal. Comité de calidad Redipe*

Carlos Arboleda A. *Investigador Southern Connecticut State University (USA). Comité de calidad Redipe*

Mario Germán Gil. *Universidad Santiago de Cali*

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, la reproducción (electrónica, química, mecánica, óptica, de grabación o de fotocopia), distribución, comunicación pública y transformación de cualquier parte de ésta publicación -incluido el diseño de la cubierta- sin la previa autorización escrita de los titulares de la propiedad intelectual y de la Editorial. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual.

Los Editores no se pronuncian, ni expresan ni implícitamente, respecto a la exactitud de la información contenida en este libro, razón por la cual no puede asumir ningún tipo de responsabilidad en caso de error u omisión.

Red Iberoamericana de Pedagogía
editorial@rediberoamericanapedagogia.com
www.redipe.org

Contenido

7 INTRODUCCIÓN. LENGUAJE, FORMACIÓN Y CULTURA

Julio César Arboleda, Redipe.

17 EL LENGUAJE DE LA EDUCACIÓN; MÁS ALLÁ DE LEMAS Y METÁFORAS

José Manuel Touriñán López, Universidad De Santiago De Compostela

61 TRANSFORMACIÓN DE UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE EN UNA COMUNIDAD DE DOCENTES LECTORES, EN EL MARCO DEL PROGRAMA TODOS A APRENDER

Kelly Cristina Balmaceda Sulayvar, Maestría SUE CARIBE

81 IMPACTO DE LA ESTRATEGIA “READING PATH” PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA EN INGLÉS EN ESTUDIANTES DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA DE LA NORMAL SUPERIOR DE SINCELEJO

Nayarith Liseth Corena Martínez, SUE CARIBE

99 LOS PROBLEMAS SOCIALES Y EL IMPACTO EN EL DESEMPEÑO ACADÉMICO: ESTUDIO DE CASO DE ESTUDIANTES EN LENGUA INGLESA

Gina Del Pilar Pacheco Balam – Salvador Bautista Maldonado y Rafael Ferrer Méndez. Universidad Autónoma Del Carmen, México

123 I GOT IT, AND YOU? LET ´S SPEAK TOGETHER!

Lady Carrero Galindo, Mélany Rodríguez Cáceres. Universidad Pedagógica Nacional.

145 ANALIZAR LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES DEL GRADO TRANSICIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA NORMAL SUPERIOR DE SINCELEJO AÑO 2016 -2017

Maritza Tenorio Troncoso. Normal de Sincelejo, CECAR

165 MIRADA ANALÍTICA A LAS FACULTADES DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Mirella del Pilar Vera-Rojas- Universidad Nacional de Chimborazo, Riobamba – Ecuador, Rosa María Massón Cruz, Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior, Universidad de La Habana, La Habana - Cuba y Luis Antonio Vera Rojas, Facultad de Ciencias, Escuela Superior Politécnica de Chimborazo, Riobamba – Ecuador

177 APLICACIÓN DEL MODELADO EN EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD EN EL DIBUJO DE NIÑOS PRE-ESQUEMÁTICOS

Nelson Oyarzún Oyarzún, Universidad de Los Lagos

203 EDUCATIVE DISRUPTION: INTEGRAL SYSTEM OF FORMATION FOR THE RESEARCH EDUCATION

Juan Carlos Franco Montoya y Albeiro Monsalve Marín, Universidad Católica de Oriente , Rionegro (Ant.) Colombia

225 ¿COLOMBIA RESPONDE A LAS EXIGENCIAS DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CÓMO PILAR DE CRECIMIENTO?

Cecilia Garzón Daza, Fundación San Mateo - Universidad Católica de Colombia.

243 APROXIMACIÓN A UNA METODOLOGÍA DE GESTIÓN PARA CENTROS HISTÓRICOS SOSTENIBLES

Florinda Sánchez Moreno, Mario Perilla Perilla, Francisco Javier Francisco Javier Lagos Bayona de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Bogotá. Colombia, y Rafael López Guzmán de la Universidad de Granada, España

261 LOS CENTROS URBANOS Y EL RECICLAJE DE INMUEBLES PATRIMONIALES COMO ESCENARIO PARA EL APRENDIZAJE MULTICULTURAL

Florinda Sanchez Moreno y Mario Perilla Perilla de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Bogotá. Colombia

279 APROPIACIÓN DE LA REALIDAD AUMENTADA COMO APOYO A LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

Jhonn Jairo Angarita López, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

301 BOTTOM-UP STRATEGY FOR DATA RETRIEVAL AND DATA ENTRY OVER FRONT-END APPLICATION

Alcides Bernardo Tello, Rusel Cierta Trinidad - Universidad Nacional Hermilio Valdizan - Perú

311 LAS CIUDADELAS EDUCATIVAS EN GUADALAJARA DE BUGA: UN TERRITORIO PARA VIVIR EN PAZ

Germán Trujillo Martínez. Corporación Universitaria Minuto de Dios y Jhon Harold Suarez Vargas, Universidad Central del Valle - Tuluá

319 BARRERA TANGIBLE EN EL DESARROLLO EDUCATIVO RARAMURI UNA MIRADA A LA HISTORIA DE LOS JESUITAS XVII - XVIII

Raquel Escudero González- D.E Jesús Trujillo -D.E. Guillermo Hernández del Instituto de Ciencias Biomédicas, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Chihuahua, México, México

333 INCLUSIÓN SOCIAL EN LA ATENCIÓN PSICOSOCIAL A VÍCTIMAS EN LOS PROGRAMAS SOCIOEDUCATIVOS Y FAMILIARES EN CONTEXTOS DE PAZ

Clara Judith Brito Carrillo, Ana Rita Villa Navas y Cielo Caicedo Manjarres,
Universidad de la Guajira.

Introducción

LENGUAJE, FORMACIÓN Y CULTURA

Julio César Arboleda, Redipe¹

El lenguaje es uno de los tópicos centrales del Tomo XVII de nuestra Colección Internacional de Investigación Educativa y Pedagógica bajo el sello Editorial Redipe. El primer capítulo está a cargo de José Manuel Touriñán **López**, creador de la perspectiva mesoaxiológica y miembro del Comité Editorial. En EL LENGUAJE DE LA EDUCACIÓN; MÁS ALLÁ DE LEMAS Y METÁFORAS asume éste una posición radical, sensata, una reflexión crítico propositiva ausente o soslayada en los círculos y comunidades educativas y pedagógicas. El mundo académico de hoy, sometido a la máquina de las competencias, ha dado lugar al endiosamiento de la operatividad del saber y el conocimiento, de las habilidades y las destrezas para formular fines y dominar los medios que generen e incrementen la rentabilidad y la productividad, condición de la reafirmación del mundo global del mercado al que hoy asistimos, léase el orbe inexorable - no obstante algunas de sus bondades en materia de desarrollo individual - de las inequidades y desigualdades, de la despersonalización y la deshumanización de la vida, y en razón de ello se permite u omite el abuso del lenguaje en todas las

¹ Es director de la Red Iberoamericana de Pedagogía, editor de la Revista Boletín Redipe y de la Colección internacional de Investigación educativa. direccion@redipe.org Grupo de Investigación Educación, epistemología y diversidad
<https://revista.redipe.org/index.php/1>

dimensiones de la vida social, incluida la política, la religión e inclusive la ciencia, escindiendo el fundamento cognoscitivo, reflexivo, experiencial y edificador inherente a toda comprensión, ahí la conceptual y discursiva. No sin razón Touriñán manifiesta que en el mundo de la educación predomina una perversión del lenguaje que consiste en el uso habitual de conceptos dudosos que sirven para encubrir la realidad en vez de descubrirla o interpretarla; quien así lo hace, no tiene legitimación técnica fundada en el conocimiento de la educación, pero suele ampararse en legitimación de procedimiento, por oportunismo institucionalizado y consenso. Se han adoptado y legitimado definiciones tramposas, y casi sin darse cuenta, se han integrado en la jerga gremial y social. Los controles de tendencia que se ejercen por medio de revistas indexadas, la financiación de programas de investigación orientados a intereses políticos y la debilidad y la superficialidad argumental han facilitado la traición moral e intelectual de una parte importante del mundo universitario y la tendencia a nadar a favor de la corriente. La perversión del lenguaje es la expresión visible de esas prácticas.

Para decirlo con el autor, de ese modo se simplifica la realidad y se prescribe la reducción o la disyunción frente a la compleja realidad de la acción educativa concreta. Las opiniones, los lemas y las metáforas se convierten en trampas del lenguaje educativo que impiden comprender la complejidad objetual de la educación. Es una preocupación básica de la Pedagogía como disciplina llegar a comprender la extensión del concepto 'educación' y de los conceptos que creamos para explicar y comprender la función de educar. El reto de la Pedagogía es transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación, construyendo diseños educativos y ámbitos de educación. Para ello nos valemos del conocimiento de la educación que proporciona la Pedagogía; un conocimiento que, en última instancia, es válido si sirve para educar. Estamos obligados a definir los rasgos que determinan y cualifican el significado de educación frente a cualquier otra forma de interacción.

Otros artículos en este tema medular, así como en el de formación y cultura, son los siguientes.

TRANSFORMACIÓN DE UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE EN UNA COMUNIDAD DE DOCENTES LECTORES, EN EL MARCO DEL PROGRAMA TODOS A APRENDER. Artículo de investigación de Kelly Cristina Balmaceda Sulayvar, Maestría SUE CARIBE. Realizada con docentes de Básica Primaria de la Institución

Educativa El Viajano de Sahagún, Córdoba, con el objetivo de aplicar estrategias socioculturales de lectura para lograr la transformación de la comunidad de aprendizaje (CDA) del Programa Todos a Aprender (PTA) en una comunidad de docentes lectores (CDL). Este estudio se abordó desde la investigación acción y, por lo tanto, partió de la necesidad que se observó en los docentes participantes en cuanto a sus prácticas de lectura y el abordaje de la enseñanza de la misma en las aulas. La comunidad de aprendizaje fue el escenario pedagógico en el que a través de la reflexión acerca de la práctica educativa, surgió la necesidad de crear acciones conjuntas para mejorar las prácticas de lectura de los docentes focalizados, dicho escenario se da en el marco del Programa Todos a Aprender (PTA) a través de su metodología de trabajo en Sesiones de Trabajo Situado (STS) y CDA, el cual favoreció la reflexión colectiva y la transformación de la CDA en una comunidad de docentes lectores (CDL). Para ello, se implementaron estrategias de lectura colectiva e individual con los docentes, con el fin de brindarles los espacios necesarios para convertirse en lectores que luego pudieran desarrollar diferentes actividades lectoras en sus aulas, con lo que se permitiera la mejora en las habilidades de lectura comprensiva de ellos y sus estudiantes. Para la consecución de este fin, se parte de la exploración de las necesidades frente a la lectura y la aplicación de grupos de discusión con docentes para reconocer las concepciones que estos poseían sobre la lectura y su enseñanza para luego, en la CDA, implementar varias estrategias de lectura desde una visión sociocultural, que después fueron observadas en el desarrollo de las clases de los docentes.

IMPACTO DE LA ESTRATEGIA “READING PATH” PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA EN INGLÉS EN ESTUDIANTES DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA DE LA NORMAL SUPERIOR DE SINCELEJO. Artículo de investigación de Nayarith Liseth Corena Martínez, SUE CARIBE en torno al impacto del conjunto de estrategias de lectura - Reading Path en el desarrollo de competencia lectora en inglés en estudiantes de cuarto semestre del Programa de Formación Complementaria de la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo. Los resultados mostraron que los estudiantes del grupo experimental aumentaron considerablemente su puntaje en la prueba KET, por lo que se realizó el cálculo de la correlación y una prueba de contraste entre los puntajes obtenidos en las pruebas inicial y final, ellos dieron una correlación directa positiva de 0.498, siendo esta significativa ($p < 0.05$), por tanto, se pudo establecer que los estudiantes mejoraron su desempeño en la realización de la prueba Pos-

test. Por lo que se concluyó que hay diferencias significativas ($p < 0.01$) entre las medias de los puntajes obtenidos por los estudiantes del grupo experimental en la prueba final (Pos-test) de comprensión lectora en inglés en comparación con los resultados de la prueba inicial (Pre-test).

LOS PROBLEMAS SOCIALES Y EL IMPACTO EN EL DESEMPEÑO ACADÉMICO: ESTUDIO DE CASO DE ESTUDIANTES EN LENGUA INGLESA. Artículo de investigación de Gina Del Pilar Pacheco Balam – Salvador Bautista Maldonado y Rafael Ferrer Méndez. Universidad Autónoma Del Carmen.

Presenta el impacto que algunos problemas sociales provocan en el rendimiento de estudiantes universitarios, particularmente cuando afectan las emociones. Se mencionan los problemas sociales detectados en cuatro estudiantes de la Licenciatura en Lengua Inglesa. Asimismo, el seguimiento dado a los estudiantes durante diferentes etapas de sus estudios universitarios, desde los dos primeros años, los tres primeros años y quienes están por concluir el programa educativo. Además se destaca el rendimiento académico, la atención brindada a través de la tutoría y las impresiones de los estudiantes al respecto.

I GOT IT, AND YOU? LET ´S SPEAK TOGETHER! Artículo de investigación a cargo de Lady Carrero Galindo, Mélany Rodríguez Cáceres. Universidad Pedagógica Nacional. Presenta los resultados obtenidos de una investigación acción que intentó desarrollar habilidades de habla en lengua inglesa con estudiantes de cuarto grado de la institución educativa Liceo Femenino Mercedes Nariño, a través de fábulas digitalizadas y recursos multimedia como estrategia innovadora en la enseñanza de inglés como lengua extranjera. La información se recogió a través de diarios de campo realizados en cada sesión, grabaciones de audio-video y encuestas a las estudiantes al culminar la presentación de las fabulas digitalizadas. Posteriormente, los resultados obtenidos revelaron que a pesar de los errores orales de las estudiantes, ellas lograron interactuar y producir oraciones que iban más allá de la repetición en clase. Además, sus actitudes fueron positivas frente al aprendizaje del inglés gracias al material implementado en la propuesta.

ANALIZAR LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES DEL GRADO TRANSICIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA NORMAL SUPERIOR DE SINCELEJO AÑO 2016 -2017. Artículo de investigación de Maritza Tenorio Troncoso. Normal de Sincelejo, CECAR. Vinculado al un proyecto doctoral en

torno al diseño curricular que potencialice el pensamiento crítico. Se fundamenta en el análisis de las prácticas pedagógicas suscitadas por los docentes del grado de transición de la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo. En ese sentido, se dispone de un diseño cualitativo, enmarcado en el discurso de un método hermenéutico, dado que se entra en la necesidad de interpretar el rol docente frente a una necesidad de desarrollar un pensamiento crítico en los estudiantes a través de las competencias y coadyuvar a su desarrollo integral. El análisis parte de la codificación y categorización facilitada por el programa ATLAS-ti, permitiéndose realizar las conclusiones que ponen de manifiesto las reflexiones sobre los procesos de la práctica pedagógica, los elementos interrelacionados desde las orientaciones inherentes en la malla curricular y el método propio de cada docente.

MIRADA ANALÍTICA A LAS FACULTADES DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

Artículo de reflexión propositiva a cargo de los académicos Mirella del Pilar Vera-Rojas- Universidad Nacional de Chimborazo, Riobamba – Ecuador, Rosa María Massón Cruz, Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior, Universidad de La Habana, La Habana - Cuba y Luis Antonio Vera Rojas, Facultad de Ciencias, Escuela Superior Politécnica de Chimborazo, Riobamba – Ecuador. Presenta un análisis valorativo del rol que desempeñan las Facultades de Ciencias de la Educación dentro del contexto universitario en algunos países de América Latina, al mismo tiempo que denota la formación que los profesores en ejercicio poseen, y cómo a los planes de estudio de los docentes en formación no le dan la debida importancia y peso que debería tener la formación pedagógica, por lo que resulta incipiente. Finalmente se indica que la dirección de la educación superior ha quedado en manos de profesionales ajenos a la pedagogía, constituyéndose en uno de los principales problemas de su crisis.

APLICACIÓN DEL MODELADO EN EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD EN EL DIBUJO DE NIÑOS PRE-ESQUEMÁTICOS.

Artículo de investigación del académico chileno Nelson Oyarzún Oyarzún, Universidad de Los Lagos. Presenta la técnica del modelado aplicado al proceso de enseñanza de las artes visuales. Cómo influye y potencia el desarrollo de la creatividad en los dibujos de los niños pre-esquemáticos, entre las edades de 4 a 6 años. El objetivo de este estudio es demostrar cómo el modelado genera el desarrollo de la creatividad en el dibujo, incorporando críticas que permita mejorar este proceso. El diseño fue

experimental, con un grupo control y mediciones “antes” y después”, en las variables independiente y dependiente. Los resultados obtenidos indican que en la etapa pre-esquemática cuando se trata de incorporar la técnica del modelado, se produce un avance de la capacidad creadora del niño, especialmente en el dibujo del esquema, concepto espacial y el uso del color. Sin embargo, la mayor incorporación de los elementos mencionados se origina en la figura humana, producto de las acciones propias del modelado. Al observar las clases se reveló que la gran preocupación artística del niño sigue siendo representarse a sí mismo y el mundo que le rodea, a través del juego con las pastas de modelar. La innovación pedagógica del profesor es incorporar actividades y motivaciones en el modelado, que impulsen indirectamente el desarrollo creativo en forma natural, en las etapas del arte infantil. No interfiriendo en la espontaneidad propia de los niños.

EDUCATIVE DISRUPTION: INTEGRAL SYSTEM OF FORMATION FOR THE RESEARCH EDUCATION. Artículo de investigación elaborado por Juan Carlos Franco Montoya y Albeiro Monsalve Marín, Universidad Católica de Oriente, Rionegro (Ant.) Colombia. Afirman que los desafíos que la comunidad científica y la sociedad plantean a la Universidad han provocado una reflexión sobre la función de la investigación en los procesos de formación que se lleva a cabo en esta. El siguiente artículo tiene el propósito de responder a la pregunta: ¿Cómo se configura un sistema integral de formación en enseñanza de la investigación para el profesorado universitario? Es el resultado de un estudio proyectivo en el cual participaron profesores, asesores y estudiantes de investigación. El manuscrito da cuenta del producto de los hallazgos y la discusión, que hace referencia a los componentes que configuran el desarrollado en la Universidad Católica de Oriente (UCO) a través de una metodología mixta con un alcance sistema integral formación de docentes y asesores que guían y acompañan los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la investigación.

¿COLOMBIA RESPONDE A LAS EXIGENCIAS DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CÓMO PILAR DE CRECIMIENTO? Artículo de revisión a cargo de la académica Cecilia Garzón Daza, Fundación San Mateo - Universidad Católica de Colombia. Manifiesta que dentro del ámbito universitario la calidad ha sido vista con la rigurosidad que la misma requiere, debido a que se ha consolidado como la respuesta positiva a los procesos de acreditación de instituciones y programas universitarios. Razón por la cual, la calidad en la educación superior debe

continuar su consolidación en el ámbito universitario con miras a demostrar la capacidad de gestión de la institución universitaria, en pro de favorecer esta instancia en todos los aspectos; en donde, la gestión del conocimiento, investigación e internacionalización van a hacer la respuesta positiva para que Colombia afiance su posicionamiento frente a sus homologas en la región.

APROXIMACIÓN A UNA METODOLOGÍA DE GESTIÓN PARA CENTROS HISTÓRICOS

SOSTENIBLES. Artículo de investigación elaborado por los académicos Florinda Sánchez Moreno, Mario Perilla Perilla, Francisco Javier Francisco Javier Lagos Bayona de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Bogotá. Colombia, y Rafael López Guzmán de la Universidad de Granada, España. Dejan claridad en que la protección de zonas históricas ha sido un proceso que ha evolucionado en las últimas décadas a nivel mundial, y Colombia no ha sido ajena a este acontecer dado que desde mediados del siglo XX se han generado avances en el desarrollo de instrumentos tendientes a la gestión y reivindicación del patrimonio tangible de los centros históricos. De esta forma surgen los Planes Especiales de Manejo y Protección PEMP como el principal instrumento de actuación dentro del Plan nacional de recuperación de centros históricos. A pesar de la existencia de instrumentos de gestión como el PEMP, es aún incipiente su aplicación en la mayor parte de los municipios debido a la falta de recursos de los entes encargados a nivel nacional, y la falta de gestión de procesos de forma simultánea con otras instancias del gobierno municipal, actores del sector privado y de la sociedad civil.

LOS CENTROS URBANOS Y EL RECICLAJE DE INMUEBLES PATRIMONIALES COMO ESCENARIO PARA EL APRENDIZAJE MULTICULTURAL.

Artículo de investigación elaborado por los académicos Florinda Sanchez Moreno y Mario Perilla Perilla de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Bogotá. Colombia. Afirman que en la actualidad los centros tradicionales de ciudad son escuelas activas para el aprendizaje de procesos culturales, urbanos y arquitectónicos por la multiplicidad de facetas que exhiben. Las ciudades latinoamericanas son ricas en complejidad, a la luz de los postulados de García Canclini, quien pone de relieve esa característica desde la posmodernidad. El artículo retoma reflexiones de los autores en relación con los sectores centrales de ciudad como escenarios para el aprendizaje del patrimonio, siendo ese el primer acercamiento para reconocer una sociedad desde su multiculturalidad. Los cambios socioculturales producto del cambio de siglo junto al auge y masificación de la tecnología, se han convertido

en uno de los factores más influyentes al conservar y recuperar el patrimonio inmueble. La preservación de la memoria colectiva contenida en algunas de las edificaciones de nuestras ciudades reclama un estudio a profundidad respecto a su reinserción en los nuevos tiempos. En este sentido, la propuesta didáctica se presenta como laboratorio de aprendizaje a partir del reconocimiento de los cambios surgidos en el bien inmueble, en su entorno inmediato y en el paisaje urbano al cual pertenece, ofreciendo diversos matices de análisis, y contrastes culturales surgidos en cada época de intervención, convirtiéndose en un museo a cielo abierto, permanente y activo.

APROPIACIÓN DE LA REALIDAD AUMENTADA COMO APOYO A LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA. Artículo de investigación autoría de Jhonn **Jairo Angarita López**, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, referente a la aplicación de la realidad aumentada por medio de la plataforma Arloon Anatomy para la enseñanza de ciencias naturales en trece estudiantes de quinto de primaria del Colegio Seminario Diocesano Menor de Chiquinquirá, a través de una secuencia didáctica para el aprendizaje del aparato digestivo. Los resultados muestran un impacto positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y permiten proponer una estrategia pedagógica para nivel primaria con el auxilio del recurso de realidad aumentada.

BOTTOM-UP STRATEGY FOR DATA RETRIEVAL AND DATA ENTRY OVER FRONT-END APPLICATION. Artículo de investigación de Alcides Bernardo Tello, Rusel Cierito Trinidad - Universidad Nacional Hermilio Valdizan - Perú. Ponen de presente que algunas personas implementan “modelos” y “mejores prácticas” sin analizar su eficiencia en sus proyectos. En consecuencia, nuestro objetivo en este artículo es persuadir a los desarrolladores de software que vale la pena hacer un esfuerzo serio para evaluar el uso de las mejores prácticas y modelos de software. Para tal fin, el estudio toma un sistema de casos concretos para entradas de ubicaciones geográficas a través de interfaces de usuario. Luego, aborda un estudio comparativo sobre un método tradicional con su enfoque denominado “logística inversa”, para recuperar resultados, al medir el tiempo que un usuario dedica a realizar acciones al ingresar datos en un sistema. Sorprendentemente, advirtieron una disminución del 59% en la cantidad de tiempo empleado en comparación con el tiempo empleado en el método tradicional. Este resultado establece una base de datos para la alimentación de la etapa final típica y búsqueda basada en algoritmos de coincidencia de cadenas,

la aceleración de la interacción entre las personas y la respuesta del ordenador.

LAS CIUDADELAS EDUCATIVAS EN GUADALAJARA DE BUGA: UN TERRITORIO PARA VIVIR EN PAZ. Artículo de reflexión propositiva a cargo de los académicos Germán Trujillo Martínez. Corporación Universitaria Minuto de Dios y Jhon Harold Suarez Vargas. Universidad Central del Valle – Tuluá. Reivindica los procesos transformadores a los cuales asiste la educación en la Ciudadela Educativa en Guadalajara de Buga, consecuentes con la necesidad de otra educación que configure un ser diferente y poner a la población infantil y juvenil de los sectores públicos en condiciones de igualdad en servicios educativos. Muestra su fuerza como territorio de habitancia, no solo en cuanto atiende a un entramado de relaciones vitales, con y entre otros, sino también a la conservación y el cuidado de la vida. Este territorio, entendido como protección, articula el trabajo educativo y social permitiendo significativas transformaciones para alcanzar indicadores importantes de desarrollo social, y como espacio de aprendizaje desarrolla habilidades personales y sociales, forma en autonomía y participación, todo ello a través de los servicios educativos de calidad, sociales, deportivos, artísticos y culturales, derecho a la salud, a la alimentación sana, para vivir mejor y en PAZ.

BARRERA TANGIBLE EN EL DESARROLLO EDUCATIVO RARAMURI UNA MIRADA A LA HISTORIA DE LOS JESUITAS XVII – XVIII. Artículo de investigación elaborado por Raquel Escudero González- D.E Jesús Trujillo –D.E. Guillermo Hernández del Instituto de Ciencias Biomédicas, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Chihuahua, México, México. Toma como eje de análisis las barreras en el desarrollo educativo Rarámuri en la comunidad de Choguita, municipio de Bocoyna, Chihuahua, para analizar la educación que existe en esta comunidad tomando en cuenta su cosmovisión, identidad y manera tradicionalista de generar conocimiento. Los fundamentos de la investigación cualitativa como; historias de vida, entrevistas a profundidad y observación participante fueron parte fundamental para la obtención de datos y de esta manera lograr el desarrollo de esta investigación. Los resultados muestran que el sistema educativo está establecido y diseñado para personas mestizas o dicho de otra manera, del grupo dominante; dejando de lado el entorno que les rodea. Los planes curriculares están elaborados de una manera igualitaria y es ahí el punto clave para que surja una educación de calidad, se puede visionar puntos claves en el contexto educativo.

INCLUSIÓN SOCIAL EN LA ATENCIÓN PSICOSOCIAL A VÍCTIMAS EN LOS PROGRAMAS SOCIOEDUCATIVOS Y FAMILIARES EN CONTEXTOS DE PAZ.

Artículo de investigación a cargo de Clara Judith Brito Carrillo, Ana Rita Villa Navas y Cielo Caicedo Manjarres, Universidad de la Guajira. Constituye una respuesta a las múltiples situaciones conflictivas evidenciadas en los sectores vulnerables de la sociedad; así mismo, es producto de la investigación titulada: impacto del programa de inclusión social en la atención psicosocial a víctimas en la troncal del caribe del departamento de La Guajira, convirtiéndose en un reto de oportunidades y posibilidades para las poblaciones asentada en una zona geoestratégicas de gran relevancia a nivel económico, político, social y cultural del departamento de La Guajira.

1

EL LENGUAJE DE LA EDUCACIÓN: MÁS ALLÁ DE LEMAS Y METÁFORAS THE LANGUAGE OF EDUCATION: BEYOND MOTTOS AND METAPHORS

José Manuel TOURIÑÁN LÓPEZ

Catedrático de Pedagogía

Universidad de Santiago de Compostela

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Pedagogía y Didáctica

Campus Vida s/n. 15782. Santiago de Compostela

Webs personales: <http://dondestalaeducacion.com/>

Correo-e: josemanuel.tourinan@usc.es

Researcher ID: L-1032-2014

Orcid: 0000-0002-7553-4483

RESUMEN

En el mundo de la educación predomina una perversión del lenguaje que consiste en el uso habitual de conceptos dudosos que sirven para encubrir la realidad

en vez de descubrirla o interpretarla; quien así lo hace, no tiene legitimación técnica fundada en el conocimiento de la educación, pero suele ampararse en legitimación de procedimiento, por oportunismo institucionalizado y consenso. Se han adoptado y legitimado definiciones tramposas, y casi sin darse cuenta, se han integrado en la jerga gremial y social. Los controles de tendencia que se ejercen por medio de revistas indexadas, la financiación de programas de investigación orientados a intereses políticos y la debilidad y la superficialidad argumental han facilitado la traición moral e intelectual de una parte importante del mundo universitario y la tendencia a nadar a favor de la corriente. La perversión del lenguaje es la expresión visible de esas prácticas.

De ese modo se simplifica la realidad y se prescribe la reducción o la disyunción frente a la compleja realidad de la acción educativa concreta. Las opiniones, los lemas y las metáforas se convierten en trampas del lenguaje educativo que impiden comprender la complejidad objetual de la educación.

Es una preocupación básica de la Pedagogía como disciplina llegar a comprender la extensión del concepto 'educación' y de los conceptos que creamos para explicar y comprender la función de educar.

El reto de la Pedagogía es transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación, construyendo diseños educativos y ámbitos de educación. Para ello nos valemos del conocimiento de la educación que proporciona la Pedagogía; un conocimiento que, en última instancia, es válido si sirve para educar. Estamos obligados a definir los rasgos que determinan y cualifican el significado de educación frente a cualquier otra forma de interacción.

PALABRAS CLAVE

Educación, Pedagogía; conocimiento de la educación; lemas; metáforas; lenguaje de la educación; definición real; significado de educación

ABSTRACT

In the realm of education, a perversion of language prevails, consisting of the habitual use of dubious concepts that serve to conceal reality instead of discovering or interpreting it; whoever does so has no technical legitimization based on the knowledge of education, but usually relies on legitimation of procedure, institutionalized opportunism and consensus. Tricky definitions have

been adopted and legitimized, and almost without realizing it, they have been integrated into the gremial and social jargon. The trend controls that are exercised through indexed journals, the funding of research programs oriented to political interests and the weakness and superficiality of arguments have facilitated the moral and intellectual betrayal of a significant part of the university world that adapt to the situation. The perversion of language is the visible expression of these practices.

In this way, reality is simplified and the reduction or disjunction is prescribed to the detriment of the complex reality of the concrete educational action. Opinions, mottos and metaphors become traps of the educational language that prevent understanding the objectual complexity of education.

It is a basic concern of Pedagogy as a discipline to understand the extension of the concept of 'education' and the concepts we create to explain and understand the function of educating.

The challenge of Pedagogy is to transform information into knowledge and knowledge into education, constructing educational designs and fields of education. For this we use the knowledge of the education that Pedagogy provides; a knowledge that, in the last instance, is valid if it serves to educate. We are obliged to define the traits that determine and qualify the meaning of education against any other form of interaction.

KEY WORDS

Education; Pedagogy; Education Knowledge; Mottos; Metaphors; Language of Education; Real Definition; Meaning of Education

1. INTRODUCCIÓN

La educación, como ámbito de realidad, conocimiento y acción, es cognoscible, enseñable, investigable y realizable. Las investigaciones pedagógicas actuales, permiten hablar del significado de la educación desde perspectivas que apuntan a la complejidad del objeto 'educación', atendiendo, no solo a los criterios de definición extraídos del uso común del término y de finalidad vinculada a las actividades que se realizan, sino también a la búsqueda de rasgos que cualifican y determinan el significado real del término.

En Pedagogía interesa saber cómo es el proceso de transformación de la información en conocimiento y de este en educación, que siempre implica, además de conocimientos actitudes y hábitos, competencias relativas a las actividades comunes internas y externas del educando y ajuste a los rasgos inherentes al significado real de 'educación' (Tourrián, 2014).

En el entorno de la educación, en ocasiones, se usa, se elabora y se fabrica un lenguaje vacío de contenido, o con significado contrario, o incluso contradictorio. Es como si la palabra dejase de referirse al significado, alterando las reglas de correspondencia cultural entre signos y significados. Cuanto más abstracto es un significado, más susceptible de trampa o equívoco es. La escuela puede ser una cárcel, un aparcamiento de personas en tránsito a la edad adulta productiva, o cualquier otra cosa. La educación puede ser una reproducción, una castración, una igualación uniformadora, o cualquier otra cosa. El docente se confunde con el profesor y con el enseñante y con el colega de los alumnos, desdibujando la función educadora y la profesión de profesor. Se confunden interesadamente Pedagogía, educación y enseñanza. Se identifica sectariamente al pedagogo con alguien que trabaja desconectado de la realidad desde un despacho, que se ocupa de la educación y la enseñanza sin haber pisado un aula, y por tanto es visto como creador de críticas verbalistas y causante de lo que es criticable de la educación. Y un largo etcétera de situaciones reales y perjudiciales para la educación, la pedagogía y la profesionalización de las funciones pedagógicas (Sánchez Tortosa, 2012).

Si al uso inapropiado de términos añadimos la existencia de prejuicios en la Universidad, el escaso impacto o difusión de investigaciones pedagógicas, la incoherencia pedagógica derivada de la difusión incondicionada de las propias ideas como si fueran Pedagogía y la abundancia de situaciones que propician grupos egocéntricos, ombliguistas y endogámicos, se entiende que nuestra imagen social no mejore y la Pedagogía se estanque en sus oportunidades. El profesor Herrán ha llamado la atención sobre esta situación profesional, a modo de denuncia, desde la perspectiva del coraje profesional y del rigor intelectual:

“La primera, porque, pese a tanto discurso sobre la innovación e investigación, muy pocos son los que se atreven a proponer teorías verdaderamente renovadoras, pues, cuando eso ocurre, la comunidad científica normal tiende a ningunearlos y a silenciarlos, contribuyendo

a la disolución de su trabajo en el tiempo. Y la segunda, porque se prefiere repetir y repetirse argumentando cosas parecidas y buscando autores recientes -mejor conocidos, anglosajones y eufónicos- como ratificadores, antes que rectificar para seguir avanzando” (Herrán, 2012 p. 25).

Desde mi perspectiva, que es compatible con lo anterior, las palabras constituyen nuestro marco de pensamiento, sentimiento, volición, elección, actuación y creación. Y en muchos casos aceptamos las palabras sin juicio crítico ni deliberación apropiada, porque podemos instrumentalizar la palabra y ser instrumentalizado con ellas por intereses de dominio y poder en cualquier ámbito (Bruner, 1987).

El lenguaje nos sirve tanto para entendernos como para confundirnos y hasta para engañarnos. Es un arma de doble filo que hay que aprender a manejar. No podemos fiarnos completamente de lo que se nos dice ni de lo que nosotros mismos decimos, si no es por medio de la referencia a los criterios que determinan y cualifican el significado de lo que decimos. Tenemos que aprender a preguntarnos qué estamos queriendo conseguir con lo que estamos diciendo. Es un ejercicio de transparencia que nos acerca al sentido crítico, a la honestidad y a la sabiduría, como integración personal y coherente de lo sabido (Bruner, 1997).

No es lo mismo decir “tengo que hacer X” que “me comprometo a hacer X”; en un caso reflejamos más bien una respuesta a una orden externa y en el otro manifestamos la determinación personal de asumir una meta decidida. Democratizar la educación no es lo mismo, por mucho que algunos lo intenten, que igualar sin reconocimiento de la excelencia y de la diversidad en las cosas y en las acciones. Y educar en la diversidad no significa asumir relativistamente las diferencias injustas. Del mismo modo puede decirse que educar inclusivamente no justifica la mediocridad y la uniformidad. Y por supuesto, enseñar disciplinas no es lo mismo que educar con las materias escolares, por la misma razón que “progresar adecuadamente”, no quiere decir sin más “educar” (Tourrián, 2013; Pericay, 2007).

Lo cierto es que el uso tramposo y falaz de los términos, nos aleja de una reflexión sobre la complejidad de las relaciones que se tienen que respetar en el

conocimiento de la educación y en la acción educativa.

En el mundo de la educación predomina una perversión del lenguaje que consiste en el uso habitual de conceptos dudosos que sirven para encubrir la realidad en vez de descubrirla o interpretarla; quien así lo hace, no tiene legitimación técnica fundada en el conocimiento de la educación, pero suele ampararse en legitimación de procedimiento, por oportunismo institucionalizado y consenso. Se han adoptado y legitimado definiciones tramposas, y casi sin darse cuenta, se han integrado en la jerga gremial y social. Los controles de tendencia que se ejercen por medio de revistas indexadas, la financiación de programas de investigación orientados a intereses políticos y la debilidad y la superficialidad argumental han facilitado la traición moral e intelectual de una parte importante del mundo universitario y la tendencia a nadar a favor de la corriente. La perversión del lenguaje es la expresión visible de esas prácticas.

El profesor Lázaro Carreter en su libro recopilador de muchos años de trabajos sobre el uso del lenguaje "El dardo en la palabra", se expresó del siguiente modo contra la nefasta fe pedagógica en la actitud de dejación y laxitud que denota quien defiende que lo primero que se le viene a la boca, es lo que merece ser respetado, porque ese relativismo laxista nos identifica con la gente:

"Los titubeos en el manejo del idioma son de muy diversa etiología cultural y psicológica, y de difícil tratamiento cuando se ha salido de los estudios medios y universitarios sin haber establecido íntima amistad con el lenguaje, que tal vez va a servir de instrumento profesional. Y son especialmente preocupantes como radiografía de la instrucción de un país y del estado de su razón, así como de su enseñanza, porque mientras lo han recibido los escolares, no se les han corregido yerros que lo merecían, ni se les han sugerido modos mejores [.../...]. Y en esta cuestión no vale el 'qué más da, si nos entendemos'. Pues da. Primero, porque el idioma no es nuestro: lo compartimos con muchos y romperlo a gusto propio es quebrar lo único firme en nuestro futuro. Segundo, porque pensamos con el idioma; si se usa mal, pensaremos mal; y si lo cambiamos, pensaremos como aquellos con quienes no nos gustaría pensar. Tercero, porque ejercer la libertad, en esto como en todo, no consiste en dejarse llevar, sino en saber y poder ir." Lázaro Carreter, 1998, pp. 25 y 32].

El lenguaje no tiene que sucumbir a la pacotilla y a la baratija con que se presentan nuevos y viejos colonos de fuera y de dentro, juntos muchas veces, a señorear, porque saben que, al dominar nuestra palabra, dominan nuestro modo de significar, pensar y actuar, y, al cambiarlas, si se usan, están cambiando a los que las usan. Es necesario el análisis teórico de los términos de la educación para delimitar su significado. Ese análisis no es un problema de Pedagogía cognitiva y de Didáctica, porque no es un problema de cómo explicar y comprender los procesos de pensar y conocer, para mejorarlos. En Pedagogía, la transmisión misma de los saberes y la mejora de la capacidad de conocer se convierten en objeto específico de la reflexión pedagógica en forma de Didáctica y de Pedagogía cognitiva (Vázquez Gómez, 1991; Boavida y García del Dujo, 2007). Pero, además de responder a esas dos cuestiones, hay que responder a cómo se justifica que un determinado acontecimiento o acción es educativo. Esa es la pregunta desde la Pedagogía, no por mejorar nuestro modo de conocer, ni por mejorar nuestro modo de enseñar, sino la pregunta por la educación misma, aproximándose a la significación real del término en conceptos propios. Esta cuestión es fundamental, porque, desde el punto de vista del significado, conocer, enseñar y educar no son lo mismo y el lenguaje de la educación es el que nos permite expresar lo que pensamos acerca de ella y actuar en consecuencia.

Para educar transformamos la información en conocimiento y el conocimiento en educación. Por una parte, hay que saber en el sentido más amplio del término (sé qué, sé cómo y sé hacer); por otra parte, hay que enseñar (que implica otro tipo de saber distinto al de las áreas culturales de experiencia que enseñamos); y, por si eso fuera poco, además hay que educar, que implica no sólo saber y enseñar, sino también dominar los rasgos propios del significado de 'educación' para aplicarlo a cada caso concreto de intervención.

Es verdad que, desde el punto de vista antropológico, la educación es cultura y, por tanto, tiene sentido afirmar que la función del profesional de la educación es transmitir cultura. Pero, si además afirmamos que los términos educacionales carecen de contenido propio, los conocimientos de las diversas áreas culturales se convierten en el eje de toda actividad pedagógica hasta el extremo de que los mismos profesionales de la educación tendrían que llegar a aceptar, por coherencia, que su formación es simplemente el conocimiento de esas áreas culturales y que conocer, enseñar y educar serían la misma cosa. Por principio de significado, conocer un área cultural no es enseñar, porque el conocimiento

puede estar separado de la acción (la lógica de conocer y aprender, no es la lógica de hacer saber) y, a su vez, enseñar no es educar, porque podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan y, con fundamento en el significado propio de esos términos, diseño instructivo y diseño educativo no significan lo mismo (Tourrián y Sáez, 2015).

En este capítulo abordaré el problema del significado y de los diversos modos de definir, con objeto de sentar las bases desde las que explicitar los criterios de la definición misma, que necesariamente van más allá del significado extraído del uso común del término, de las actividades que se realizan y de la función simbólica que se le atribuya al término 'educación', en forma de lemas y metáforas. Ese es, en mi opinión, el fundamento del discurso que me permitirá abordar la crítica a las trampas del lenguaje para construir significado

2. NECESIDAD GENERAL DEL ANÁLISIS CONCEPTUAL DE LOS TÉRMINOS DEL DISCURSO PEDAGÓGICO

La defensa y justificación de la necesidad del análisis de los términos es, sin lugar a dudas, uno de los temas que preocupa actualmente desde el punto de vista intelectual. Podemos resumir la tesis general que nos permiten justificar esa necesidad del siguiente modo:

En líneas generales, todo discurso se hace a través del lenguaje, cuya función significativa se pone de manifiesto en la comunicación. La comunicación es un proceso mental-físico cuya función es elicitar el significado a que se apunta (Stewart, 1973, págs. 45-46 y cap. IX).

El significado no está en las meras palabras como algo físico. Desde el punto de vista físico, las palabras son complejos simbólicos, representaciones físicas de los significados ubicados en la mente del comunicante; pero no son el significado, porque nada físico que pertenezca intrínsecamente al complejo simbólico-físico, como es la dimensión, configuración, longitud de onda, etc., proporciona información acerca de la relación existente entre el complejo simbólico y el propósito para el que se empleó. Desde Platón, sabemos que es un error creer que las palabras escritas hablan, como si pensarán, porque, en

primer lugar, si se les pregunta con el afán de informarse sobre algo de lo dicho, expresan tan solo una cosa que es siempre la misma; en segundo lugar, basta con que algo se escriba una sola vez para que el escrito circule por todas partes sin que sepa decir a quién debe interesar; y, en tercer lugar, cuando ese algo escrito es reprobado injustamente, necesita la ayuda de su padre pues por sí solo no es capaz de defenderse (Platón, Fedro, 274 c., d., e.; 275a, 275d).

Parece obvio que un determinado complejo simbólico físico es siempre necesario en la comunicación, pero no es suficiente garantía para la elicitación del significado a que se apunta. Pero también es cierto que el significado está en función de la relación que se establece entre las ideas de la mente y la realidad a que nos referimos (Bochenski, 1976, pág. 20 y c. III). El complejo simbólico físico de toda comunicación no guarda en absoluto una relación causal con el significado, pues, si la guardase, no sería posible explicar cómo un inglés, un francés y un español, comparten la misma idea de "lápiz" con tres complejos simbólicos distintos (Stewart, 1973, pág. 125).

El discurso pedagógico versa sobre una realidad eminentemente práctica -la educación-, cuya interpretación exige no sólo medios para validar y contrastar un efecto (conocimiento), sino también medios para justificar la conveniencia de ese efecto y lograrlo (acción). El discurso pedagógico se entiende como el conjunto ordenado de razonamientos que hacemos, con fundamento en el conocimiento de la educación, para explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica propia de la función para la que se está habilitado. Consiguientemente, el significado del discurso pedagógico se refiere, en ocasiones, a una realidad abstracta, expresada en conceptos que no siempre guardan una relación directa con los acontecimientos y las acciones concretas. Y así las cosas, si queremos establecer un discurso pedagógico significativo, es imprescindible la evaluación de los términos teóricos que se utilicen (Peters, 1969; Esteve, 1979, págs. 37-40; 78-81; 107-111).

El lenguaje de la educación tiene que hacer frente a una triple condición que es inherente al objeto 'educación' y determina la posibilidad de criterio real de significado: 1) la condición fundamentante del valor en la educación, porque la educación en tanto que relación de medios-fines nos exige elegir, enseñar y realizar valores; 2) la doble condición de agente actor y autor en cada uno de los intervinientes, porque en la relación educativa nos comprometemos a hacer cosas que se originan en uno mismo o en la relación con los demás y las integramos en proyectos decididos; 3) la doble condición de conocimiento y acción en la educación, porque en educación no basta con conocer, hay que actuar y eso exige concordancia entre valores y sentimientos que hagan posible una integración cognitiva, afectiva y creativa, de manera que pueda relacionarse valor, pensamiento, sentimiento y creación (construcción personal de cultura mediante símbolos) en cada actuación concreta (Touriñán, 2015).

En la relación educativa actuamos siempre con una específica perspectiva de enfoque o cualificación, que se infiere de la vinculación que se establece entre el yo y el otro, en cada acto educativo, atendiendo a las categorías conceptuales clasificatorias de espacio, tiempo, género y diferencia específica; es decir, apelamos, con propiedad, al sentido pedagógico de la educación. El sentido de la educación es lo que la cualifica. Los agentes actúan y sus acciones tienen sentido de acción (relación fines-medios) y sentido de vida (relación decisión-proyectos-metas), pero además, tienen el sentido propio del significado de la acción que realizamos: a la acción educativa le corresponde un sentido pedagógico que es inherente al significado de 'educación' (Touriñán, 2015). La educación puede tener sentidos filosóficos diversos: puede ser humanista, localista, globalista, nacionalista, comunitarista, asimilacionista, multiculturalista, interculturalista, intelectualista, relativista, laicista, etcétera (Carr, 2014; Pring, 2014). Pero, desde la perspectiva del sentido pedagógico, cualquier acción educativa, sea humanista,

socialista, etc., tendrá sentido pedagógico territorial, duradero, cultural y formativo; tendrá el sentido pedagógico inherente al significado de educación. Este sentido de la educación se integra en la orientación formativa temporal de la condición humana por medio de las materias escolares, pero no se confunde con las materias escolares de estudio, derivadas de las áreas culturales que están vigentes y consolidadas en cada momento socio-histórico. La educación no se confunde, ni se identifica con los sentido filosóficos, si bien las utiliza bajo diseño instructivo y diseño educativo en cada intervención. Distinguir el lugar del lenguaje técnico de la educación es exigencia irrenunciable para no convertir la educación en canal propagandístico de las ideas políticas del grupo dominante.

2.1. **GENERAR CONCEPTOS PROPIOS Y TOMAR PRESTADOS LOS DE OTRAS DISCIPLINAS**

Los términos educacionales han sufrido un desgaste apreciable en forma de pérdida o ausencia de significado adecuado en un contexto -anemia semántica- y de presencia de dos o más sentidos en el mismo término, entre los cuales no tenemos criterio para decidir -ambigüedad contextual- (Black, 1969, p. 195). Solemos "tomar" prestados los conceptos de otros ámbitos sin reparar en la suplementación teórica necesaria para alcanzar la idoneidad en el ámbito de la Pedagogía. Y llegados a este punto hemos de convenir en que la generación de conceptos en Pedagogía no exige "tomar" las teorías de las llamadas disciplinas interpretativas, porque estas no justifican la acción pedagógica. Otra cosa es utilizar los datos y las leyes que dan significación a esas teorías, del mismo modo que las disciplinas interpretativas utilizan el sistema escolar como fuente de obtención de datos para sus investigaciones.

Usar un campo de conocimiento -la educación- como lugar en el que puedo utilizar los patrones conceptuales de otra disciplina -biología, psicología, u otra-, es distinto a justificar ese campo como objeto de preocupación intelectual específica, que con autonomía funcional genera sus propios conceptos y pruebas. Si se confunde uso y justificación de un ámbito, todas las disciplinas son, a excepción casi exclusivamente de la matemática, derivativas o subalternadas. La física sería sólo matemática, en lugar de ser un ámbito de conocimiento distinto

en el que la matemática puede ser utilizada provechosamente, y la dependencia lógica entre disciplinas, se convertiría inevitablemente en subalternación de unas a otras.

La simplicidad en la elaboración de teorías es siempre una preocupación fundamental desde que Guillermo de Occam defendió en el siglo XIV la necesidad de eliminar todas las causas y explicaciones innecesarias. Este principio de supresión de las causas innecesarias, que todos conocemos como “la navaja de Occam” fue reformulado a mediados del siglo XIX por Hamilton como principio de economía, parsimonia o simplicidad: solo se asumirán las causas y cargas necesarias para explicar los fenómenos (Hamilton, 1853, p. 22).

El profesor Novak mantiene que, contrariamente a la física y la biología, la psicología y la pedagogía se han caracterizado por la no simplicidad, es decir, por sus innumerables principios y teorías, con dudoso valor interpretativo y para una gama muy restringida de fenómenos:

“El campo de la educación se halla sorprendentemente desprovisto de explicaciones sencillas. Una de las razones que lo explica es, en mi opinión, que los educadores han confiado demasiado en los psicólogos a la hora de buscar principios y teorías. (...) Los educadores deben construir sus propios principios y teorías educativas para aplicarlos a los seres humanos en el marco de la acción escolar; y deben tratar de construir principios y teorías de amplio poder y relevancia para los hechos educativos” (Novak, 1998, p. 129).

Por más que cada disciplina dependa de otras más desarrolladas, esa dependencia no debe ser entendida a menos que se quiera simplificar el campo de investigación como adopción de las teorías y subsunción en los conceptos de esas otras disciplinas, sino como una transformación de los instrumentos y los datos en formas y materiales pertinentes y aprovechables. Las teorías para ámbitos distintos no se “toman”, sino que se transforman, porque toda teoría “tomada” queda limitada por los conceptos, hipótesis y metodologías de la disciplina “tomadora”. Como dice Bunge al estudiar los requisitos de la teoría científica, o lo que es lo mismo, sus síntomas de verdad, la simplicidad (que incluye reducir la posibilidad de interpretación de un ámbito de conocimiento al uso de los conceptos de otro ámbito) no es un signo necesario ni suficiente de la

verdad (Bunge, 1975, pp. 145-184):

“La función de las simplicidades en la investigación científica no es, en cualquier caso, tan importante como lo habían imaginado convencionalistas y empiristas. La principal razón de la pérdida de importancia de la simplicidad es la siguiente. La tarea del teórico no consiste únicamente en describir la experiencia del modo más económico, sino en construir modelos teóricos (...) con fragmentos de realidad, y contrastar estas imágenes mediante la lógica, otras construcciones teóricas, datos empíricos y reglas metacientíficas. Un trabajo constructivo de este tipo supone, sin duda alguna, el olvido de las complejidades, pero no apunta a su menoscabo; el desiderátum de toda nueva teoría es más bien el de explicar lo que haya sido ignorado en las concepciones previas” (Bunge, 1975, p. 182.)

La simplicidad no se considera un principio irrefutable, y ciertamente no es un resultado científico, porque la explicación más simple y suficiente es la más probable, mas no necesariamente la verdadera. Su sentido básico es que, en condiciones idénticas, serán preferidas las teorías más simples, pero es una cuestión diferente cuáles serán las evidencias que apoyarían la teoría. En contra del principio de simplicidad, el sentido común nos dicta que una teoría más simple pero menos correcta no debería ser preferida a una teoría más compleja pero más correcta. Así las cosas, a menos que se defienda erróneamente que no queremos obtener nuevos conocimientos, o que el conocimiento ha llegado a un grado de perfección tal que no puede mejorarse, hay que reconocer que son las teorías mismas con las que nos enfrentamos a la realidad las que nos fuerzan a valorar o despreciar datos. No es que no existan datos; más precisamente lo que ocurre es que nos sentimos en condiciones de no prestarles atención.

Cuando una concepción mental está en vigor y existen experiencias concretas que la desbordan, caben dos opciones: o se rechazan esas experiencias como no significativas desde el campo de trabajo, o se admite que hay que empezar a cambiar las hipótesis de trabajo, es decir, se admite que existen esas experiencias cuya explicación requiere una concepción teórica de otro tipo, porque aquella de la que disponemos no nos sirve para resolver el problema.

Todo campo de estudio puede ser abordado desde otras áreas de investigación

consolidadas, siempre que el esquema conceptual de éstas permita la interpretación en esos términos del nuevo campo de estudio. Esta es una situación normal de dependencia entre investigaciones, pero no es legítimo sostener desde ella, que en el nuevo campo no hay nada más que lo que se confirma y afianza desde los conceptos de la disciplina interpretativa.

La autonomía funcional no equivale a la defensa de absoluta independencia: es compatible con una fecunda relación interdisciplinar y con la defensa del principio de dependencia disciplinar. Cada una de esas disciplinas es disciplina, porque usa las formas de conocimiento adecuadas a la mejor explicación y comprensión de la complejidad objetual de su ámbito de conocimiento; y, además, es autónoma, porque crea su propio campo conceptual y sus pruebas. Los conceptos en una disciplina surgen del estudio específico del ámbito que analizan y las relaciones que se descubren establecen qué proposiciones son significativas conceptualmente en cada disciplina:

“No se trata de adoptar (...) posturas xenófobas. La identidad de la Pedagogía es perfectamente compatible con una fecunda relación interdisciplinar y aún cabe afirmar que no se puede desarrollar suficientemente sin ella. A ninguno de nosotros se nos escapa la maduración que nuestra ciencia puede experimentar en parte, gracias a la interrelación técnica y metodológica con otras disciplinas, como pueden ser la Filosofía, la Biología, la Psicología, la Sociología o la Historia, por señalar casos poco discutidos. Mas una cosa sí debemos tener clara: que estos intercambios de técnicas de trabajo no deben afectar a los límites conceptuales de una y otras disciplinas. La aspiración óptima de la interdisciplinariedad -llegar a una integración formal en los más elevados niveles teóricos- sólo puede conducir a una pérdida de las señales distintivas de la Pedagogía” (Vázquez, 1980, p. 47.)

Existen hoy diversas investigaciones de los conceptos educacionales que ponen de manifiesto la insuficiencia de las aproximaciones extrínsecas, para justificar la acción pedagógica (Tourrián, 1987a). No es suficiente la interpretación simplificadora del campo educativo desde disciplinas interpretativas, porque los conceptos trasvasados de otros contextos, no sólo conllevan algún cambio de significación, sino que oscurecen y confunden el contexto al que son trasvasados.

Si nosotros hacemos sinónimos absolutamente “alumno” y “aprendiz”, todo lo que probamos en la disciplina generadora para aprendiz está automáticamente probado en la Pedagogía para el alumno. Sin embargo, desde el punto de vista de la educación, “alumno” y “aprendiz” no son sinónimos. La diferencia en el contexto pedagógico entre un alumno lento y un aprendiz lento es enormemente significativa; el primero no siempre es una consecuencia del segundo. Las hipótesis de trabajo e investigación son muy distintas, cuando aceptamos la significación intrínseca y propia del término “alumno” y cuando simplificamos la explicación en términos de “aprendiz lento” (Walton, 1971).

Cuando no se asume la diferencia entre los conceptos que elabora la Pedagogía, la calidad del debate público se resiente como consecuencia de ello. Son muchos los ejemplos de especialistas que han interpretado el reconocimiento público que reciben por su obra como una forma de impunidad. Llegados a cierto punto de “consagración”, estos sectarios fundamentalistas saben que digan lo que digan, por muy arbitrario o absurdo que resulte, nadie les va a mover la silla. Es como si la acumulación de malas ideas y opiniones infundadas no tuviera apenas impacto sobre su reputación, dado el poder que tienen de facto en su ámbito. Esta suerte de impunidad está muy generalizada en nuestro ámbito y su manera de intervenir en el debate académico y público es típica pero reprochable. Y esto, en el ámbito de la formación y la educación, se da por igual en los que son partidarios de los pedagogos y en los que se declaran o manifiestan como antipedagogos (SI(e)TE, 2016 y 2018; Sánchez-Cuenca, 2016; Moreno Castillo, 2016; Royo, 2016; Delibes Liniers, 2013; Orrico, 2005 y 2016; Herrán, 2018; Gil Cantero, 2018).

Sostengo que avanzar en este camino de la conceptualización propia contribuirá a superar obstáculos que dificultan el éxito de la Pedagogía y de la tarea educativa desde el punto de vista de la concepción disciplinar, de la investigación, del conocimiento y de la acción de educar.

Desde la perspectiva de la Pedagogía mesoaxiológica, lo que hay que tener presente es que transformamos información en conocimiento y el conocimiento, a su vez, lo transformamos en educación. Y esto no es defender posturas cognitvistas, ni pensar que la educación se resuelve en conocimiento, sino insistir en que todo lo que se hace para educar exige conocimiento de aquello que educa, es decir, que valoramos como educativo lo que utilizamos para educar: transformamos el conocimiento en educación, porque no basta con conocer áreas culturales para

educar, hay que ajustarlas a criterios de significado de educar y ello exige, de acuerdo con los rasgos de carácter que determinan el significado de educación, que pasamos del conocimiento a la acción, afectando a todas las dimensiones generales de intervención identificadas en la persona educando como actividad común interna (Touriñán, 2016).

El paso del conocimiento a la acción que se busca en cada relación educativa singular requiere interacción con el educando para que logre la concordancia entre valores y sentimientos, porque ese es el camino pedagógico para lograr que el educando realice algo (Touriñán, 2017).

Yo puedo elegir hacer algo, puedo comprometerme con ese algo y puedo decidir integrar ese algo como parte de mis proyectos, pero, a continuación, tengo que realizarlo, debo pasar del pensamiento a la acción, debo pasar del valor realizado y realizable a la efectiva realización. Y esto implica ejecución, interpretación, comprensión y expresión. No hay educación sin afectividad, es decir, sin afrontar el problema de generar experiencia sentida del valor. Y para ello necesitamos hábitos operativos, volitivos, proyectivos, afectivos, cognitivos y creativos. La efectiva realización de la acción requiere hábitos operativos, volitivos y proyectivos, pero, además, necesitamos hábitos afectivos, cognitivos y creativos. Y solo de ese modo llegamos a la realización de la acción que siempre implica ejecución, interpretación, comprensión y expresión (integración cognitiva, simbolizante-creadora y afectiva). La realización exige ejecutar mediante la acción lo comprendido e interpretado, expresándolo. Y esto se aplica a la acción del educador y a la acción del educando. Y, como veremos con detalle a continuación, esto exige tener claro el alcance del lenguaje que nace de la Pedagogía y se aplica a los ámbitos de educación construidos.

2.2. CONCEPTOS PROPIOS FRENTE A OPINIONES PEDAGÓGICAS

Es precisamente desde esta óptica -no pesimista, sino realista- que empieza a surgir con carácter irrevocable la necesidad perentoria de justificar la acción pedagógica desde conceptos propios, para atender a los diversos criterios de cualificación con mentalidad pedagógica específica y mirada pedagógica especializada (Touriñán, 2015). Esta necesidad no se debe contemplar como una moda pasajera o como un hecho lingüístico anodino en el contexto de la educación; más bien debe entenderse como un justo reconocimiento de la

necesidad de destreza epistemológica en los profesionales de la educación: la competencia para fundamentar y cualificar la acción educativa y los resultados de la investigación pedagógica en conceptos con significación propia y no subalternada (Kroman, 1977).

Sin lugar a dudas, podemos afirmar que una de las contribuciones más fácilmente observable de la preocupación por la educación como objeto de conocimiento que genera conceptos propios, es su contribución a la erradicación de la opinionitis pedagógica. El término 'opinionitis', que ha sido acuñado por L. Morín, se entiende como emisión de una opinión en un ámbito en el que no se es experto, defendiéndola con la misma firmeza que defenderíamos las opiniones que emitimos como expertos, pero sin el rigor probatorio de las mismas (Morín, 1975).

El fenómeno de la opinionitis no es exclusivo del ámbito de la educación, sin embargo, adquiere especial intensidad en ese ámbito por tres razones fundamentalmente:

- La multiplicidad de interpretaciones del campo de la educación desde muy diversas disciplinas sin establecer los límites de credibilidad de esas interpretaciones
- La complejidad del fenómeno educativo que admite muy diversas cualificaciones
- El carácter participativo que es inherente a un fenómeno tan complejo como la educación.

Adviértase que criticar la opinionitis no equivale a defender una posición elitista y excluyente respecto del tipo de conocimiento que debe tenerse acerca de la educación. Que se opine sobre cómo educar no constituye ningún error, en principio. La opinión es un punto de partida para lograr el conocimiento intersubjetivo. La existencia de opiniones abundantes implica que el tema de la educación preocupa; que, por diversos motivos, muy diferentes personas tienen que ver con el tema de la educación y que no todo tipo de manifestación requiere la misma competencia técnica.

Criticar la opinionitis no es criticar la existencia de opinión, sino más precisamente denunciar el error intelectual que se comete cuando se pretende ir más allá

de la opinión con la mera opinión, es decir, cuando se pretende presentar la opinión como una prueba de demostración. El error no es la opinión, sino el desconocimiento del límite de credibilidad de la opinión. Precisamente por eso, podemos afirmar que el problema de la opinionitis es grave, al menos desde tres marcos de referencia distintos:

- Cabe la posibilidad de instrumentalizar la opinionitis para esconder la incompetencia. El profesor que tiene una noción aproximada del escaso dominio de su materia tiene dos salidas que suponen un diferente esfuerzo: o bien se dedica a estudiar para afianzar su condición de experto, o bien renuncia a su condición de experto delegando en el grupo de alumnos la creación de los mejores intereses para su materia. Este modo de actuación es nocivo y, como afirma Lakatos, fomenta la confusión entre la libertad de cátedra y la libertad de expresión (Lakatos y Musgrave 1981, pp. 327-336).
- La opinionitis ejerce una influencia nociva en el desempeño de la tarea educativa. En efecto, las investigaciones actuales permiten afirmar que la aceptación de un mensaje depende en buena medida de la confianza que nos inspira el emisor (Black, 1969). Y si esto es así, se entiende por qué las opiniones que emiten especialistas de otros campos afines, como la medicina o la psicología, por ejemplo, pueden ser usadas por los padres de alumnos y por los propios educadores como precisa manifestación de una norma pedagógica, que sabemos no ha sido justificada adecuadamente.
- La opinionitis fomenta una falsa identificación. Del carácter participativo de la tarea educativa se infiere erróneamente el principio de que toda persona que participa en la educación entiende de educación. Con lo cual se confunden los niveles de participación y se tergiversa el sentido de la investigación pedagógica. Participar no es sinónimo de entender y, desde luego, no se requieren las mismas competencias para participar a nivel de información, a nivel de toma de decisiones o a nivel de ejecución de lo decidido.

Sin afirmar que sea la única causa, hay que reconocer que la opinionitis, debido a esa inferencia errónea, favorece el intrusismo profesional y hace que parezca normal algo que la investigación pedagógica está denunciando de diversos modos actualmente: la posibilidad de dictar normas en materia pedagógica sin que los especialistas del tema hayan tenido oportunidad de informar y sugerir a través de

sus organizaciones. Conviene recordar en este sentido que legalmente obligado, permitido o prohibido en materia de educación no equivale necesariamente a pedagógicamente obligado, permitido o prohibido (Tourriñán, 2014).

3. DEFINICIONES, SABER Y CONCEPTOS DEBATIBLES

Es una observación común que el verdadero conocimiento de las cosas sólo se logra con la experiencia de su frecuente trato, que nos permite hacernos una idea de ellas y alcanzar su significado o comprensión, por medio de una personal asimilación. Esto, que en general acontece en todo orden de asuntos, vale, de una manera especial, para la esfera de los conocimientos. De ahí que la comprensión del significado de un término sea más un resultado tardío y reflexivo -sobre la base de un previo cultivo de la misma-, que una labor enteramente apriorística y montada al aire.

En general, toda definición puede verificarse de una doble manera: como definición nominal o como definición real, según se atienda, respectivamente, a la palabra o nombre con que designamos a una cosa, o a los rasgos y caracteres peculiares de la cosa nombrada. La definición nominal ofrece, pues, la significación de una palabra; en tanto que la definición real es expresiva de los caracteres distintivos y singulares de la cosa.

Es normal, antes de elucidar los rasgos que se identifican en la definición real, considerar la significación de la palabra con la cual la nombramos. Y el estudio de la palabra se ha especificado en la definición de dos maneras, atendiendo al origen y a su sinonimia. La definición nominal tiene dos modalidades: definición etimológica y definición sinonímica, según que el método del que nos valgamos para manifestar la significación de un término sea el recurso a su origen, o la aclaración por otras voces más conocidas y de pareja significación.

3.1. TENER IDEA DE ALGO, DISCERNIR SU ASPECTO, ES SABER EN SENTIDO DÉBIL

Sólo después de haber relacionado y contextualizado, puede llegarse a la posesión de una idea auténtica y del significado. Ahora bien, tan cierto como esto es que, sin una "idea previa", todo lo modesta que se quiera, de lo que es una determinada cosa, se nos hace imposible avanzar:

“Supongamos que se nos muestra una copa de vino. La tomamos por tal. Pero resulta que no lo es: es vino falsificado. ¿Qué quiere decir esto? (...) Nuestro vino es falso, porque presenta un aspecto engañoso, ocultando su aspecto verdadero. Parece vino, pero no lo es. Para rectificar el error, obligamos al líquido en cuestión a descubrir su aspecto verdadero y lo comparamos con el aspecto que ofrecía antes el vino (...) lo que llamamos las cosas están constituidas por el conjunto de rasgos fundamentales que las caracterizan. Por esto es posible que parezcan una cosa y sean otra”. (Zubiri, 1978, p. 35).

Lo primero que alcanzamos en el conocimiento de una cosa, incluso sin darnos cuenta, es su aspecto, es su figura o tipo de cosa que es. El aspecto o idea, en el sentido más puro de la tradición griega, es el conjunto de rasgos fisonómicos o característicos de que una cosa es (Zubiri, 1978, p. 36). Precisamente por eso el primer paso en nuestra experiencia de llegar a saber en sentido pleno es ser capaz de discernir. Saber es, en primer lugar, discernir y ese significado le da sentido a la frase “sé quién eres, pero no te conozco”:

“El ‘aspecto’ de las cosas a que antes aludíamos no es solo el contenido de los sentidos, sino sobre todo, ese elemental y simplicísimo fenómeno del acto mental que nos da lo que una cosa es. Gracias a esa experiencia, decía, ‘sabemos’, en un sentido excelente, las cosas; podemos, en efecto, discernir unívoca e indubitavelmente lo que de veras ‘son’, de lo que no hace sino ‘parecer’ serlo: el que ‘es’ amigo, o un hombre justo, del que solo tiene la apariencia de tal” (Zubiri, 1978, p. 37).

3.2. SABER ES DEFINIR, ES CLASIFICAR RASGOS

Desde el punto de vista de la captación del significado, se dan dos modos de captación: una directa e inmediata (aprehensión) y otra indirecta mediata (comprensión). Casi todas las lenguas distinguen con palabras esos dos modos que están implicados en la frase “te conozco, pero no lo suficiente para saber que aguantarás hasta el final”. En esta frase se denota la diferencia entre ‘tener una idea’ y los términos ‘conocer’ y ‘saber’, así como la necesidad de transformar una idea vaga, aislada y aproximada, en conocimiento y éste en sabiduría:

“Hay que advertir que una idea, en su significación lógica, es algo muy distinto de las ideas tal como son tratadas en los manuales de psicología.

Una idea, en términos lógicos, no es una percepción empalidecida de un objeto, ni un compuesto de una cantidad de sensaciones. No se conseguirá el significado de 'silla', mediante la representación mental de una silla. (...) Un profano es capaz de formarse una imagen de un diagrama científico. Pero, (...) la más precisa representación mental del diagrama dejará al lego en la más completa ignorancia de su significado y, por ende, sin una idea del mismo, aun cuando pudiera hacer una lista de todas sus cualidades, una por una. (...) Una idea, desde el punto de vista intelectual, no puede definirse por su estructura, sino por su función y su uso. (...) Idea es todo lo que en una situación dudosa o ante un problema sin definir, nos ayuda a formar juicio y a deducir una conclusión, por medio de la anticipación de una posible solución. (...) Una cosa comprendida, una cosa con significado, es distinta, tanto de una idea, que es un significado incierto y todavía aislado, como de una cosa en bruto, meramente física" (Dewey, 1998, p. 124).

Cuando pasamos de discernir a definir entramos en otro nivel de elaboración mental. Definir es algo más que discernir y precisamente por eso tiene sentido decir que saber no es solo discernir, sino que, además, saber es definir:

"Además de saber que esto es circunferencia o triángulo, hace falta poder decir qué es circunferencia o triángulo. No es discernir lo que es de lo que parece, sino discernir lo que es una cosa a diferencia de otra que 'es' también. (...) hay que explicar cada uno de los rasgos de la fisonomía de la cosa. Entonces, no solo discernimos una cosa de su apariencia, lo que es, de lo que no es, sino que, además, circunscribimos con precisión los límites donde la cosa empieza y termina, el perfil unitario de su aspecto, de su idea" (Zubiri, 1978, p. 39).

El tipo más tradicional de definición es la que se relaciona con significados formales o lógicos. El término se define colocándolo en su propia clase (género) y distinguiéndolo de los demás objetos de esa misma clase (diferencia específica). Cuando decimos "hombre, animal racional", estamos haciendo una definición formal atendiendo a dos rasgos: género (Homo) y diferencia (racional). El procedimiento de definir en este caso consiste en ubicar un símbolo dentro de una clase de símbolos y luego distinguirlo dentro de la propia clase. Nuestro modo de pensamiento está habituado a razonar por inclusión y diferenciación. La definición

por pertenencia a una clase y la definición por asignación de propiedades son métodos equivalentes. Las definiciones reales, por su parte, buscan siempre la determinación de rasgos que hay que comprender y relacionar (Tourinián, 2016).

Las características comunes a los términos susceptibles de ser definidos formalmente son: 1) el término que se ha de definir y la definición misma deben ser intercambiables, es decir siempre que se pueda emplear una, también debe ser factible el uso de la otra (se puede usar indistintamente hombre y animal racional); 2) el término ha de incluirse en una clase que encierre todas las instancias a las que debe aplicarse (no puede haber hombres que no entren en la clase animal); 3) el término ha de distinguirse de todos los otros de la clase (todos los hombres -y no otro animal- deben ser racionales)

Este tipo de definiciones, de cuya utilidad no se puede dudar, adolecen de tres debilidades: 1) limitan el significado entre "A" y "no A" en cada caso, 2) tienen tendencia universalista, resumiendo en la definición la totalidad diversa y compleja del objeto definido, 3) permite ignorar la relación entre los términos que se definen y los objetos del mundo material (Berlo, 1979, pp. 209-228).

Si nosotros, por ejemplo, hacemos una definición formal de 'asesino' como persona que quita la vida a otra, estamos categorizando la humanidad entre dos grupos "A" (asesino) "No A" (los demás, que no asesinan). Este modo de categorizar, que es conveniente, genera problemas cuando se ajusta a las situaciones reales del obrar, pues cabe, en buen lógica, que una persona que ha sido reclutada para la guerra en su país, siga pensando que es asesino por matar al enemigo o que incluso, si matar al enemigo no es asesinar, puede darse el caso de la orientación bivalente y crea, contradiciendo la lógica de la definición, que 'asesinar' puede ser 'no asesinar' si es enemigo.

Si nosotros hacemos una definición formal al margen de cualquier situación, espacio, tiempo, lugar y percepción, estamos afirmando que buscamos la universalidad, pero negamos la evidencia de que nuestra definición está relacionando los términos de una única manera y negando al mismo tiempo que existen otras maneras posibles de establecer relación. Resulta muy difícil explicar a unos padres que, si un niño sale bien de un test de inteligencia y mal de otro, es inteligente, si hemos limitado la inteligencia por definición a un tipo determinado de respuestas (Pinker, 2007 y 2011).

Si nosotros hacemos una definición formal, no estamos garantizando la relación entre los términos y el mundo material; en la definición sólo se haya comprometida la lógica de la clasificación desde el género y la diferencia. Es decir, si yo defino 'centauro' como animal con cabeza y pecho de hombre y resto del cuerpo como caballo, hemos definido con rigor clasificatorio, pero no establecemos ninguna relación que nos permita afirmar en la definición si existen realmente los centauros.

No se trata de caricaturizar la aportación de las definiciones formales con estas reflexiones, porque el rigor de la clasificación es necesario y no es sustituible. No hay crítica posible a la definición misma como clasificación, pero sí al uso que podemos hacer de ella.

3.3. **SABER, EN SENTIDO PLENO, ES ENTENDER**

Además de discernir, identificando una cosa por su aspecto, definimos, es decir, distinguimos una cosa de otra, atendiendo a la circunscripción de sus rasgos con precisión. Por medio de estos rasgos abrimos el camino de la definición real. Pero buscar el perfil unitario de rasgos tampoco es suficiente, de manera que tiene sentido afirmar que saber no es sólo discernir y definir, saber es, en sentido pleno, entender:

“Cuando se nos ha mostrado el verdadero aspecto del vino auténtico, no queda dicho todo al decir que este es el aspecto o la idea de aquel. En realidad, el vino tiene el aspecto que tiene porque ‘es’ vino. Su idea o aspecto no es sino la patentización de lo que es, de lo que ya era antes de que se mostrara. La verdad de la cosa se funda en el ser mismo de ella. Si se quiere seguir hablando de idea, habrá que entender por ella no solo el conjunto de rasgos que se ofrecen a quien lo contempla, sino como rasgos que previamente constituyen el vino en cuestión. (.../...) Antes teníamos un simple ‘qué’, ahora un ‘qué’, que lo es ‘porque las cosas son así y no de otra manera’. Al saber las cosas de esta suerte, sabemos la necesidad de que sean como son, por tanto, por qué no son de otro modo. No solo hemos definido la cosa, sino que hemos demostrado en ella su necesidad. (...) Saber no es discernir, ni definir: saber es entender, demostrar” (Zubiri, 1978, pp. 41-42).

El sentido propio de la definición real nos exige, además de discernir y definir,

entender, o sea, nos exige saber en sentido pleno: 1) demostrar la necesidad lógica de unos caracteres o rasgos constitutivos, 2) razonar teórica y prácticamente sobre sus principios y 3) calibrar la impresión de realidad que nos transmiten. Y así las cosas, tiene sentido afirmar que una fuente constante de mala comprensión y de consideraciones erróneas es la indefinición del significado. Por la vaguedad del significado interpretamos mal a otras personas, a otras cosas, a nosotros mismos: por ambigüedad distorsionamos y tergiversamos (Dewey, 1998, p. 140).

Saber en sentido pleno es conocimiento con coherencia y sentido crítico. Es un saber próximo a la sabiduría que siempre requiere comprensión e integración personal de lo sabido (López, 2011). Asumir la competencia de saber en sentido pleno ha obligado a pensar en nuevas revisiones en el ámbito de la investigación de nuevos procesos y entornos de adquisición de conocimiento que se configuran como entornos personales de aprendizaje (Reig, 2012), compatibles con trayectorias personales de aprendizaje que orientan nuevas teorías del enseñanza (Stzajn, Confrey, Wilson y Edington, 2012) y que sirven para crear fondos de conocimiento personal (González, Moll, y Amanti, 2005). Son aprendizajes específicos que afectan a la capacidad cognitiva, el procesamiento de la información y la competencia socio y afectivo-emocional, en la perspectiva del aprendizaje situado y significativo (Novak y Gowin, 1984; Díaz Barriga, 2006; Polanyi, 1978; Ausubel, 1982).

3.4. CONCEPTOS DEBATIBLES Y ANÁLISIS DEL LENGUAJE

Todo parece indicar, por tanto, que alcanzamos la representación del mundo y de la realidad por medio de relaciones que establecemos y descubrimos y que afectan a su significado y comprensión. No es nada extraño, por tanto, que uno de los avances significativos en el campo del significado en relación con la educación tenga que ver con al análisis del lenguaje: ¿Estamos diciendo lo que realmente queremos decir?, ¿Usamos las palabras en sentido corriente del lenguaje común?, ¿Hemos especificado de manera adecuada el significado?, ¿Hemos caído en una excesiva generalización?, ¿Representa la palabra un ente real o una relación?

Como ya hemos dicho en el epígrafe 2, avanzar en la explicitación de criterios, ayuda a clarificar conceptos, que, como el de educación, tiene un sentido claro de concepto debatible, porque: 1) implica valores, 2) es de carácter complejo,

3) es susceptible de categorización de sus rasgos distintivos, 4) está vinculado al contexto en su variable orientación formativa temporal concreta, 5) adolece de polisemias de definición expositiva y denotativa, 6) es proclive a la anemia semántica y a la ambigüedad contextual y 7) es un concepto cuya realización tiene consecuencias prácticas susceptibles de discusión razonada (Gallie, 1955-56).

Si actuamos con rigor, muchas de las actuales disputas en educación se disolverían como simples problemas verbales. Pero además, estaríamos avanzando para concretar la especificidad de los términos del discurso pedagógico, sustituir los que han sufrido desgaste por otros que posean contenidos conceptuales mejor definidos y evitar la formulación irresponsable de teorías demasiado vagas, confusas y desprovistas de significado.

Ahora bien, una cosa es admitir el carácter esencialmente debatible del concepto de educación y otra muy distinta es negar la posibilidad de avance conceptual, si: 1) se identifica un problema educativo, 2) se aíslan los elementos verbales del problema, 3) se aplican los elementos verbales a diferentes contextos para descubrir de cuales se extrae el significado, 4) se determina el contexto en el cual se usa la palabra en la formulación del problema y 5) se pregunta si se está respetando el contexto o se ha hecho una trasposición inadecuada de contexto.

4. DE LAS TRAMPAS AL SIGNIFICADO REAL EN EL LENGUAJE DE LA EDUCACIÓN

No todas las cualificaciones que hacemos de 'educación' tienen el mismo peso, ni todas tienen la misma fundamentación. A veces, el poder de seducción de una proposición semántica va mucho más allá de lo que le corresponde al rigor crítico.

No voy a afirmar yo que solucionar el problema de la educación como objeto de conocimiento sea solucionar el problema de la calidad del sistema educativo. Sí, sin embargo, sostengo que avanzar en el camino de depurar el lenguaje de la educación desde el conocimiento de la educación contribuirá a superar obstáculos que dificultan el éxito de manera inequívoca (Tourrián, 2017).

Es precisamente desde esta óptica no pesimista, sino realista que empieza a surgir con carácter irrevocable la necesidad perentoria de justificarse desde los paradigmas de la investigación pedagógica, para atender a los diversos criterios

de cualificación del significado con mirada pedagógica especializada. Esta necesidad no puede contemplarse como una moda pasajera o como un hecho lingüístico anodino en el contexto de la educación; más bien debe entenderse como un justo reconocimiento de la necesidad de destreza epistemológica en los profesionales de la educación: la competencia para fundamentar y cualificar la acción educativa y los resultados de la investigación pedagógica desde conceptos propios (Kroman, 1977).

4.1. **EL LENGUAJE DE LA EDUCACIÓN ES PROPICIO A AFIRMACIONES QUE CONTIENEN LEMAS EDUCACIONALES**

En el ámbito de la educación el afán por defender y consolidar el significado de los términos educacionales se generan enunciados sencillos y sugerentes que pretenden resumir el contenido significativo de la teoría que defienden. Esos enunciados son lemas y todos hemos enfrentado alguno de ellos en los debates educativos; por ejemplo:

- Enseñamos niños, no materias
- Yo quiero calidad, no cantidad
- Yo quiero cabezas bien hechas, no cabezas bien llenas
- Yo educo personas, no colectivos
- No quiero gestión de calidad, yo busco mejora de la escuela
- Ningún niño debe quedarse atrás
- Todos somos el Estado
- Solo se recibe enseñanza al modo del recipiente
- El individuo es lo que su sociedad es
- La educación no es cuestión de cantidad, sino de calidad
- No hay enseñanza sin aprendizaje
- Hay enseñanza sin aprendizaje
- Hay que dirigir, no dejar crecer
- Hay que dejar hacer y dejar pasar
- Ningún velo en las aulas

En el lenguaje común 'lema' significa argumento que precede a ciertas composiciones literarias para indicar en pocas palabras el asunto de la obra. El lema es también el tema de un discurso, o el mote que se pone en los emblemas y empresas. Pero también es una proposición que es preciso demostrar antes de establecer un teorema. Los lemas son en cualquier caso enunciados propagandísticos de algo, sea ese algo una empresa, su producto, una teoría, una propuesta de acción, etcétera.

Desde la perspectiva del conocimiento de la educación, los lemas son enunciados aislados, pero afirmados con seguridad y vehemencia, porque operan como símbolos que reúnen en una sola expresión las ideas y actitudes claves de las diversas teorías. De cada teoría pueden surgir varios lemas que intentan atraer la atención hacia el aspecto que pretende focalizar el lema. Los lemas no se rigen por ninguna forma típica a la que deban ajustarse y no pretenden explicar el significado de los términos ni facilitar la discusión en torno a un tema. Precisamente por eso no es correcto criticar un lema alegando inexactitud o incompleta representación de los usos lingüísticos.

Los lemas nacen como signo propagandístico (anuncio) de una teoría. Recogen de ella aquello que más directamente puede causar impacto en la gente. Desde esta perspectiva los lemas no son perjudiciales, pues cumplen una misión determinada: atraer la atención. La peligrosidad del lema surge cuando se consideran como doctrinas o argumentos literales de una teoría. Adoptan las consecuencias y valores de una reflexión razonada y de una investigación profunda, apartándose de su misión original. En este caso el lema es una enunciación que se aparta de su origen y pierde su rigor. Si lo usamos como una verdad, desligado del pensamiento que lo originó, se convierte en un elemento sugeridor de posibles principios de acción altamente erróneos (Scheffler, 1970, p. 29).

Si yo expongo una teoría de la enseñanza y desde ella enuncio el lema "no hay enseñanza sin aprendizaje", el énfasis propagandístico de este lema busca centrar el foco de atención en una teoría de la enseñanza descrita en términos de aprendizaje y, además, resalta la idea de que el educando es el último contraste del valor de la enseñanza. Ahora bien, si transformamos el contenido del lema en proposición verdadera, este se convierte en fuente de graves errores. Frente al contenido del lema comentado, debemos mantener que cualquier actividad puede ser exitosa o fracasada, incluso la enseñanza; realizar una actividad, no

equivale al éxito garantizado; nadie diría que un médico no ha operado, porque se le muera el paciente en la operación. Puede haber enseñanza fracasada, porque no se ha producido aprendizaje. En las actividades que expresan tarea y rendimiento, es obvio que se puede realizar la tarea y que puede haber fracaso en el resultado, sin que ello exija mantener, desde el punto de vista lógico, que no se realizó la tarea, porque se fracasó en el resultado.

Los lemas deben ser criticados, bien como afirmación directa con un valor propio como tal, bien como símbolo de un movimiento concreto. En cuanto que el lema se convierte en doctrinas operativas de una teoría, deben acompañarse de la crítica adicional del movimiento concreto que los origina. Nada de eso impide reconocer que el lema, dentro del contexto que lo crea, es útil y tiene valor para movilizar personas. Pero, cuando el lema se tergiversa y se convierte en una afirmación directa fuera de contexto, pierde su valor. Su crítica debe hacerse observando cómo respondería al introducirlo en determinados contextos en los que no opera. De manera específica Broudy analizó el lema “no hay enseñanza, si no se produce aprendizaje” y concluye Broudy haciendo específico reconocimiento del profesor que puso lo mejor de su parte para enseñar cierta lección sin que su alumno aprendiera (Broudy, 1954, p. 14; Hirst, 1977). En situaciones reales, el lema, fuera de contexto, se convierte en simples palabras que no pueden soportar lo que afirma sin graves contradicciones. La enseñanza puede fracasar y un profesor no tiene porqué sentirse deshonesto si un alumno no aprende, o llegar a pensar que no debe cobrar su sueldo, porque, al no aprender el alumno, no ha enseñado. Enseñar y aprender reflejan dos actividades relacionadas, pero distintas. Igual que un cirujano ha operado, aunque no haya conseguido extirpar el mal, enseñar es una actividad que puede fracasar y, a veces, se fracasa sin que el profesor tenga responsabilidad sobre esos acontecimientos; una vez realizado el esfuerzo por enseñar, ha habido enseñanza, se haya aprendido o no.

También es posible criticar los lemas estableciendo comparación con otro opuesto, en nuestro caso comentado sería: “hay enseñanza sin aprendizaje”. Si hayamos un solo caso en el que el lema afirmativo se cumple, debemos rechazar la doctrina que propugna el lema negativo. No vale decir la excepción confirma la regla del lema negativo, porque el caso del lema afirmativo que incumple la regla del lema negativo no es una excepción a la regla, sino algo ajeno a la regla marcada por el lema negativo.

Desde la perspectiva de la investigación pedagógica, hemos de mantener que la enseñanza no es un caso más de aprendizaje. El término “enseñanza” tiene una extensión distinta al de aprendizaje. Desde la perspectiva de la educación como objeto de conocimiento, esta es, probablemente, una de las primeras experiencias que ha sido precisada y ha recibido tratamiento adecuado en otras investigaciones (Vázquez, 1980; Gimeno, 1981, pp. 134-152; Gage, 1963; Tourián, 2014; Robinson, 2010).

N. L. Gage denunció en 1963 las consecuencias negativas para el contexto pedagógico del establecimiento de esa sinonimia en términos absolutos. Mantiene que, cuando se trasvasan indiscriminadamente al ámbito de la educación los esquemas de interpretación de la Psicología a la Pedagogía, se hace plausible la reducción del binomio educaciónenseñanza a aprendizaje.

Lo cierto es que lo que debe ser investigado varía sustancialmente, si nosotros afirmamos que la enseñanza queda explicada desde una teoría psicológica del aprendizaje, o si, por el contrario, nosotros afirmamos que la enseñanza es la variable independiente o causa presumible del aprendizaje. En la segunda formulación la enseñanza no es explicada como un caso más de aprendizaje, antes bien, lo que se está planteando es la insuficiencia de la teoría psicológica para probar pedagógicamente, ya que, postulando el método de enseñanza como variable independiente, lo que la teoría del aprendizaje descubre son sólo los efectos de un cierto método de enseñanza.

La responsabilidad de esos trasvases indiscriminados debe imputarse en buena medida a los pedagogos, por confundir el intercambio de técnicas de trabajo con la suplantación de objetos formales de dos disciplinas distintas (Vázquez, 1980, p. 48). Pero buena parte de la responsabilidad de esos trasvases indiscriminados corresponde a las disciplinas generadoras en este caso, la Psicología porque los contextos que ya poseen elaboración teórica propia, manifiestan una fuerte tendencia a convertirse en depredadores de los contextos que no tienen en ese caso concreto elaboración teórica consolidada. En virtud de esa tendencia se explica que tratemos de comprender las relaciones internacionales en términos de disciplinas de economía y no al revés, o que tratemos de entender la Pedagogía en términos psicológicos y no al revés, o que tratemos de entender la acción cultural y educativa en términos de acción política, obviando el hecho antropológico de que tanto la acción educativa como la acción política son genéricamente acciones

culturales, con diferencia específica entre ambas (Walton, 1974, p. 222).

En el contexto pedagógico es de todo punto necesario anteponer el concepto de enseñanza al de aprendizaje:

“El clásico paradigma “si X, entonces Y” (siendo “X” la enseñanza e “Y” el aprendizaje), no significa necesariamente que “siempre que X, entonces Y”, como tampoco que “no Y, a no ser que X”. En términos más claros: el alumno puede aprender sin que el profesor le enseñe y, por otra parte, el profesor debe conocer qué variables pueden intervenir interferir entre los comportamientos docente y discente, impidiendo u obstaculizando éste. Así, “siempre que X, entonces Y”, se traduce en “siempre que X, a no ser que Z, entonces Y”, siendo Z las variables intervinientes”, si se me permite usar este término” (Vázquez, 1980, p. 49).

En el ámbito de la educación, la experiencia confirma que no hay enseñanza, si no se produce aprendizaje, porque nadie podría calificar de enseñanza una actividad en la que es imposible aprender. Ahora bien, la misma experiencia confirma que puede haber aprendizaje que no es resultado de un proceso de enseñanza ordenado para ese aprendizaje. Asimismo, se entiende que hay enseñanza fracasada, es decir, que no se logran las conductas terminales seleccionadas por intervención de la variable “Z” que deberíamos controlar. En este sentido, el conocimiento de la educación, nos permite decir que enseñanza no es un caso más de aprendizaje; la enseñanza, no es sólo presentación de una materia, sino conocimiento de destrezas, hábitos y actitudes que tienen que desarrollarse a través de esa materia, conocimiento de las destrezas que son precisas para desarrollar las nuevas, elaboración de las estrategias que guían el dominio de esas destrezas, hábitos y actitudes, y legitimación de los conocimientos de esa materia como objetivo o instrumento de una intervención pedagógica. La lógica de hacer saber, no es necesariamente la lógica de aprender.

En cualquier caso, si cada lema se mantiene en su contexto originario para destacar un aspecto significativo de una teoría con sentido propagandístico y práctico, ambos lemas pueden coexistir en programas de acción: debemos reorientar la enseñanza, atendiendo al efecto que produzca en nuestros alumnos y al mismo tiempo poner de relieve que el alumno puede transformar la acción

del profesor en un evento mental sin consecuencias ejecutivas necesarias y negarse a aprender. Los lemas deben criticarse literalmente en sus contextos y en relación con la doctrina que los ha sugerido (Scheffler, 1970, p. 41).

4.2. **EL LENGUAJE DE LA EDUCACIÓN ES PROPICIO A LA METÁFORA QUE SUSTITUYE DEFINICIÓN POR ANALOGÍA**

Conviene dejar claro en este punto del discurso que el recurso a la función simbólica propicia las afirmaciones que incluyen descripciones metafóricas. J. Dewey, en su obra *Democracia y educación*, expone en sus seis primeros capítulos las diversas teorías que han iluminado el pensamiento de los educadores y las metáforas que las definen (Dewey, 1971). Por su parte, J. P. Wynne, en su obra "Theories of education", expone con una intención más analítica los mismos contenidos (Wynne, 1963). Son ejemplos clásicos de metáforas derivadas de teorías educativas, las siguientes, entre otras:

- la metáfora de la reproducción,
- la metáfora del barro moldeable,
- la metáfora del desarrollo,
- la metáfora del crecimiento,
- la metáfora de la asimilación
- la metáfora del recipiente vacío, tabla rasa o llenar el vaso
- la metáfora de la iluminación, del alumbramiento, de prender la llama
- la metáfora de la anticipación
- la metáfora del seguimiento
- la metáfora de la represión
- la metáfora de la coacción
- la metáfora de la mente abierta.

En el lenguaje común, la metáfora es un tropo, es decir, un uso de una palabra en un sentido distinto del que propiamente le corresponde, pero que tiene con éste alguna conexión. Semánticamente, la metáfora traslada el sentido recto de una palabra a otro figurado en virtud de una analogía, comparación o semejanza. La metáfora forma parte del pensamiento y es recurso para iniciar el camino de la

definición, porque, cuando no sabemos con precisión qué es una cosa, acudimos a otras cuya semejanza nos aproxima al contenido del nuevo concepto que tratamos de elaborar (Ricoeur, 1995; Reboul, 1984 y 1994). Ahora bien una cosa es usar la metáfora como punto de partida de la definición y otra muy distinta y no procedente es aceptar la metáfora como punto de llegada o punto final de la definición.

Debemos rechazar el uso de las metáforas como punto final de la definición porque, si bien es cierto que, en un primer acercamiento, pueden parecer aclaradores y sugerentes, el análisis riguroso de la analogía que establecen nos hace comprender su inoperancia e inadecuación con respecto a aquello que representan. Lo que procede no es hacer metáforas, sino atribuir a cada término el significado propio que le corresponde en su ámbito. Carece de sentido decir que educar es moldear barro, si sabemos qué es y en qué consiste la acción de educar y la intervención pedagógica.

Las metáforas son, de manera genérica, enunciados que, de modo conciso, pretenden crear una imagen funcional de un determinado problema. No suelen abrigar el propósito de expresar el significado de los términos que utilizan. Antes bien, amparados en el razonamiento analógico y comparado, expresan verdades significativas y sorprendentes descubiertas en los fenómenos que confrontamos. No son simples fragmentos de información que cristalizan actitudes clave de algún movimiento, como los lemas. Forman parte de las afirmaciones teóricas mismas, siendo uno de los componentes fundamentales de esas afirmaciones, pues su objetivo es confirmar las verdades descubiertas en los fenómenos que confrontamos. Si yo digo "los libros son papel impreso" no he dicho nada falso pero es obvio que en esta metáfora, sin mentir, no se expresa la plena realidad de la palabra libro (Scheffler, 1970, p. 43).

Las metáforas son significativas y la mayoría de las veces sintomáticas de nuestro modo de entender y comprender la realidad, pero deben delimitarse en su alcance, porque pueden hacer muy difícil la elucidación del verdadero contenido de una teoría. Su crítica en el ámbito pedagógico no nace de la comparación en sí o de la analogía, sino de su intención prescriptiva, pues, además de expresar y de tener valor cognitivo, las metáforas tienen uso de prescripción, generan norma de acción. Son innumerables las metáforas de la educación; el hábito de hacer síntesis propicia la tendencia a resumir teorías en metáforas. Pero su valor

didáctico no justifica la simplificación y a veces la superficialidad con que denotan la realidad interpretada.

En general, podemos decir que la afirmación metafórica expresa la existencia de una importante analogía entre dos cosas, sin que nos diga explícitamente en qué consiste esa analogía: podemos decir que la escuela es una cárcel y podemos decir que educar es moldear, convivir, cuidar o comunicar (Tourinán, 2015). La metáfora tiene una función simbólica inequívoca en el contexto de una determinada teoría, pero su uso descontextualizado supone un gran riesgo para el pensamiento educativo. Conviene resaltar que la importancia pedagógica de la metáfora está en el nivel prescriptivo y la crítica pedagógica, más que un problema gramatical, es un problema de la validez de la prescripción normativa de la metáfora, pues la validez de la prescripción se vincula a la validez de lo que se compara, se hace semejante o análogo en la metáfora.

Para enfrentarse a una metáfora hay que asumir que la metáfora solo es valiosa, si lo es la analogía que sugiera en relación con criterios pertinentes en el contexto de aquella: o bien sirve para organizar-analizar la reflexión y explicación en contextos científicos, o bien sirve como forma de canalizar la acción en contextos prácticos. La crítica de la metáfora exige siempre ver en qué contextos no opera la analogía e indicar en qué casos concretos del contexto que nos ocupa carece de importancia esa analogía.

En el caso de la metáfora del barro moldeable, se reconoce la iniciativa de poder y responsabilidad del maestro, pero no se ajusta al desarrollo biológico del niño (al barro se le puede dar cualquier forma; el niño es plástico y moldeable, pero no es arcilla, no se le puede dar cualquier forma). En el caso de la arcilla, la forma final es producto del molde; en el caso del educando, la condición humana no se adapta a cualquier molde. Por esa misma razón, la arcilla es igual en todos los casos, pero los niños son todos diferentes. En definitiva, educación no es moldear barro y no es aplicable al educando lo que corresponde al moldeado del barro, porque el educando no es barro.

La metáfora, desde su función simbólica de carácter analógico, no aporta ningún avance al significado del término educación, tan solo superpone a la idea de finalidad la calificación del contenido de la metáfora, es decir, algo es educación, porque cumple la finalidad y además siempre es guiadora, anticipadora,

reproductora, etcétera, según lo que diga la metáfora.

Conviene insistir en que la función simbólica de la metáfora no es una conexión lógica, de necesidad en el concepto. Por supuesto, no cabe duda de que, si le damos el sentido relación lógica a la relación simbólica entre la metáfora y la cosa definida, atribuimos condición de necesidad a esa relación, de manera que nada es educación, si no es reproductora, si no es moldeadora, iluminadora, etcétera, según lo que diga la metáfora. Esta forma de razonamiento analógico que convierte la relación simbólica en relación lógica ha sido usada frecuentemente en los debates respecto de la relación lengua y nacionalismo. Se establece culturalmente la relación entre lengua y nación y luego se eleva a la categoría lógica, de manera que en el pensamiento no hay nación sin lengua y no hay lengua sin nación, cuando en la realidad existen comunidades lingüísticas mucho más amplias que el territorio nacional (inglés, por ejemplo) y comunidades nacionales que tienen varias lenguas (por ejemplo Suiza). Se actúa convirtiendo una conexión empírica entre dos cosas en relación conceptual de necesidad lógica.

Esto mismo se hace en relación con los conceptos de violencia y convivencia, de manera tal que se establece entre ellos una relación inversa, como si tuvieran las mismas causas pero en sentido inverso, haciendo que parezca verdad que, más violencia, es igual a menos convivencia y que, más convivencia, es igual a menos violencia, cuando, por el contrario, la evidencia real confirma que se da gran violencia en grupos de sólida convivencia. Todos tenemos experiencia de comportamientos violentos entre dos grupos de amigos enfrentados en una discoteca, entre dos familias enfrentadas por una herencia, en sucesos de enfrentamiento entre grupos fundamentalistas religiosos, étnicos, políticos, pandilleros, etcétera, o entre grupos de "hinchas" enfrentados en eventos deportivos. En todos estos casos se detecta que hay convivencia dentro del grupo y fuerte solidaridad entre los miembros del mismo, motivada por el sentido de pertenencia al grupo o por las metas que comparten. Hay convivencia pero hay, además, violencia. Efectivamente hay convivencia en el grupo que se manifiesta violentamente y hay fuerte sentido de solidaridad entre los miembros del mismo. Pero esa solidaridad no implica igualdad, ni valor compartido extragrupo, por eso hay fuerte convivencia y fuerte violencia en esos casos.

En todos estos casos transformamos una conexión empírica (la relación simbólica entre la metáfora y la cosa definida) en una conexión conceptual (la cosa no es lo

que es sin la relación simbólica). Pero ni la existencia de casos concretos de una relación entre la cosa definida y la metáfora, ni su frecuencia, hacen conceptual a una conexión empírica (que haya casos en que los solteros son egoístas, no quiere decir que ser soltero signifique ser egoísta, o que ser egoístas sea ser soltero, o que, una vez casado, dejará de serlo). Todos tenemos pruebas de este tipo de conexión empírica y evidencias de la no conexión conceptual entre términos y es absolutamente necesario no atribuir a una relación simbólica, que nace de conexiones empíricas, el carácter de conexión conceptual (que haya casos en los que la educación pueda simbolizarse como reproducción, no significa que reproducir sea educar y que educar sea reproducir).

5. CONSIDERACIONES FINALES: NECESITAMOS CRITERIOS DE DEFINICIÓN REAL DE EDUCACIÓN

Distinguir cualquier otro tipo de influencia e influencias educativas; distinguir influencias de heteroeducación e influencias de autoeducación; distinguir procesos educativos formales, no-formales o informales y educación espontánea; distinguir qué hace educativa a una relación, exige la valoración pedagógica de diversos modos de conducta, atendiendo no solo a criterios de uso y finalidad, sino también a criterios de significado interno al propio concepto y a principios derivados del conocimiento de la educación desde la perspectiva de los elementos estructurales de la intervención pedagógica. En definitiva, hemos de construir el pensamiento que nos permita justificar que la actividad educativa es “educativa”, porque: 1) se ajusta a los criterios de uso del término, 2) cumple la finalidad de educar en sus actividades y 3) se ajusta al significado real de esa acción, es decir se ajusta a los rasgos de carácter y sentido que le son propios, igual que cualquier otro ente que se defina y sea comprensible.

Herbart reclama para el educador la mirada pedagógica, bajo la idea de “círculo visual propio” que él construye desde la Pedagogía, algo que, según sus propias palabras, olvidan enteramente formarse la mayoría de los que educan antes de entregarse a ese empeño. Nos dice Herbart que: “La mayoría de los que educan olvidan enteramente formarse un círculo visual propio antes de entregarse a ese empeño; les surge poco a poco en su trabajo (...), si realmente se desarrolló así (el niño), hay que felicitarle por ello” (Herbart, 1806, p. 1). Frente a este tipo de actuación, Herbart quiere construir un saber que le proporcione razones para fundamentar por qué un educador debe seguir actuando del modo en que lo hace,

o por qué debe cambiarlo: “Un maestro de escuela de aldea, de 90 años, tiene la experiencia de su rutina de 90 años; posee el sentimiento de sus largas fatigas, pero ¿tiene también la crítica de su método y de sus actos?” (Herbart, 1806, p. 5).

La ciencia de la educación en Herbart supone la utilización de datos; pero la teoría hay que construirla con autonomía funcional, porque los datos se interpretan desde un entramado conceptual con significado intrínseco a la educación: “Lo que debe hacer la pedagogía es deliberar sobre sus propios conceptos y cultivar una reflexión independiente. De esta forma llegaría a ser el centro de un círculo de investigaciones y no correría el peligro de ser gobernada por un extranjero como lejana provincia conquistada” (Herbart, 1806, p. 8. La cursiva es mía).

Cada modo de significar la educación reflejan individualmente considerado, una posibilidades distinta de abordarla desde la perspectiva del conocimiento pedagógico. Pero, para poder afirmar que algo es realmente educativo y educación, tenemos que preguntarnos:

- Qué hacemos con todas las actividades para que se conviertan en educación
- Qué hacemos para que una actividad plástica y rítmica sea educativa
- Qué hacemos para que un determinado contenido de área cultural sea transformado de información en conocimiento y de conocimiento en educación
- Qué hacemos para que, en unos casos, enseñemos un área cultural y, en otros casos, eduquemos con el área cultural
- Qué hacemos para transformar un área de experiencia cultural en un ámbito de educación
- Qué hacemos para construir un ámbito educativo

Tenemos que avanzar desde discernir, conocer el aspecto, a definir los rasgos propios de educación y a entenderlos en su funcionamiento, porque saber qué es educación es discernir, definir y entender. Todas las educaciones especificadas, si son algo, lo son porque, sustantivamente, son educación y eso quiere decir que tienen en común los rasgos propios que determinan y cualifican una acción como educación y se ejecuta como acción educativa concreta y programada de todos y

cada uno de los componentes estructurales de la intervención pedagógica.

Hay que darle a la pedagogía, el lugar que le corresponde en esta tarea. Y esto significa que hay que entender que:

- en Pedagogía, tiene sentido afirmar que no es lo mismo “saber Historia”, “enseñar Historia” y “educar con la Historia”; sólo en el último caso la Historia (que es una materia de área cultural que forma parte del currículo junto con otras y se usa en este texto como ejemplo) se convierte en ámbito de educación y, por tanto, en instrumento y meta de la intervención pedagógica, en términos de definición real.
- en Pedagogía, tiene sentido afirmar que tenemos que transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación. Por una parte, hay que saber en el sentido más amplio del término (sé qué, sé cómo y sé hacer); por otra parte, hay que enseñar (que implica otro tipo de saber distinto al de las áreas); y, por si eso fuera poco, además hay que educar, que implica no sólo saber y enseñar, sino también dominar los rasgos propios del significado de ‘educación’ para aplicarlos a cada uso. Y esto tiene sentido en términos de definición real.

Distinguir cualquier otro tipo de influencia e influencias educativas; distinguir procesos educativos de usos no educativos de los procesos; distinguir diseño instructivo de diseño educativo, distinguir relación educativa de la interacción instrumentalizadora de los agentes que nos lleva a coaccionar, manipular, adoctrinar, por hacer referencia a usos instrumentalizadores frecuentes, exige la valoración pedagógica de diversos modos de conducta, atendiendo al criterio de finalidad. Convivir no es educar, porque hay convivencias que no se especifican y cualifican como educativas. Comunicar no es educar, porque la comunicación es siempre un proceso simbólico-físico cuya finalidad es elicitar el mensaje a que apunta el hablante y el hablante no apunta siempre a la educación. Conocer un área cultural no es enseñar, porque el conocimiento puede estar separado de la acción y enseñar no es educar, porque podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan. Y así sucesivamente.

Debe asumirse realísticamente que el objeto, la cosa, no es el significado y aplicar unas categorías de análisis a la realidad, no significa que ellas se den en la realidad o que la realidad tenga y sea esas categorías. El recurso a la opinión,

el lema y la metáfora actúa desde dos condiciones: 1) la promoción/selección de conceptos maestros de la inteligibilidad y 2) el marco teórico, sea bueno o malo, ajustado o desajustado, que restringe las posiciones de valor que pueden ser defendidas y, por tanto, determina las operaciones lógicas maestras.

De ese modo se simplifica la realidad y se prescribe la reducción o la disyunción frente a la compleja realidad de la acción educativa concreta. Las opiniones, los lemas y las metáforas se convierten en trampas del lenguaje educativo que impiden comprender la complejidad objetual de la educación, atribuyendo a una estrategia mental (la opinión, el lema o la metáfora sin limitación de criterio de significado) el carácter de cualidad de lo real, de manera que, en lugar de desvelar la complejidad, la ciega y la oculta. El pensamiento metafórico y el pensamiento propagandista de los lemas adolecen de ceguera paradigmática (Morin, 2000).

Superar la apariencia exige descubrir los rasgos propios de la educación y entenderlos en su funcionamiento. Hay que explicar cada uno de los rasgos de la fisonomía de la cosa definida. Entonces, no solo discernimos una cosa de su apariencia, lo que es de lo que no es, sino que, además, circunscribimos con precisión los límites donde la educación empieza y termina, su perfil unitario, porque saber qué es educación no es solo saber discernir, sino también saber definir y entender el concepto.

Si somos coherentes con lo que hemos dicho, estamos en condiciones de afirmar que, con fundamento en el conocimiento de la educación, los profesionales de la educación no deben convertirse en charlatanes opiniómanos de la pedagogía, en propagandistas de lemas y metáforas, o en fundamentalistas respecto de su conocimiento, sentido de acción y sentido de vida.

Es una preocupación básica de la Pedagogía como disciplina llegar a comprender la extensión del concepto 'educación' y de los conceptos que creamos para explicar y comprender la función de educar. Y en este sentido, la realización de la educación tiene una respuesta vinculada a la actividad de las personas, desde la perspectiva de la definición real. Todas las personas realizamos actividad común interna: pensamos, sentimos, queremos, elegimos obrar, decidimos proyectos y creamos -no de la nada, pero creamos, porque construimos algo simbolizando-. Todas esas actividades las utilizamos, en determinados casos y bajo condiciones específicas, para educar, porque cualquier tipo de influencia no

es educación, pero cualquier tipo de influencia puede ser transformado en una influencia educativa. El reto de la Pedagogía es transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación, construyendo diseños educativos y ámbitos de educación. Para ello nos valemos del conocimiento de la educación que proporciona la Pedagogía; un conocimiento que, en última instancia, es válido si sirve para educar. Estamos obligados a definir los rasgos que determinan y cualifican el significado de educación frente a cualquier otra forma de interacción.

En definitiva, debemos evitar actuar como si el lenguaje estuviera pensando por nosotros, pues a fuerza de decir que los hechos son simplemente las cosas que suceden, nos olvidamos de que el lenguaje no se refiere a las cosas, sino a lo que pensamos acerca de las cosas. Olvidar esa realidad es caer en la trampa del lenguaje que nos permite afirmar que algo es verdad y sucede simplemente porque lo decimos. Frente a eso, tenemos que fortalecernos con argumentación y sentido crítico. El camino de la educación no es el lenguaje trampa y la trampa del lenguaje no resuelve el problema educativo.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausubel, D. P. (1982). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas, 4ª reimp. (Fecha de edición original, 1968).
- Berlo, D. K. (1979). *El proceso de la comunicación. Introducción a la teoría y a la práctica*. Buenos Aires: El Ateneo, 10ª reimp.
- Black, M. (1969). *El laberinto del lenguaje*. Venezuela: Monte Ávila.
- Boavida, J. y García del Dujo, A. (2007). *Teoría da Educação. Contributos Ibéricos*. Coimbra: Imprensa da Universidades de Coimbra.
- Bochenski, I. M. (1976). *Los métodos actuales del pensamiento*. Madrid: Rialp, 11ª ed.
- Broudy, H. S. (1954). *Building a philosophy of education*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bruner, J. (1979). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor. Colección Aprendizaje nº 125.
- Bruner, J. (1987). *La importancia de la educación*, Barcelona: Paidós.

- Bunge, M. (1975). *Teoría y realidad*. Barcelona: Ariel, 2ª ed.
- Carr, D. (2014). *Diverse Senses, and Six Conceptions, of Education*. *Revista española de pedagogía*, 72 (258), 219-230.
- Delibes Liniers, A. (2013). *La gran estafa. El secuestro del sentido común en la educación*. Sevilla: Alegoría, 2ª ed.
- Dewey, J. (1971). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada, 7ª ed.
- Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGrawHill.
- Esteve, J. M. (1979). *Lenguaje educativo y teorías pedagógicas*. Madrid: Anaya.
- Gage, N. L. (1963). *Paradigms for research on teaching*, en N. L. Gage (Ed.), *Handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally, pp. 991-141.
- Gallie, W. B. (1955-56). *Essentially contested concepts*. *Proceedings of the Aristotelian Society*, (56), 167-198.
- Gil Cantero, F. (2018). *Escenarios y razones del antipedagogismo actual*. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30 (1), 29-51.
- Gimeno, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid: Anaya.
- González, N.; Moll, L. C. y Amanti, K. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hamilton, W. Sir (1853). *Discussions on philosophy*. Londres: Longman, Brown y Green. 2ªed.
- Herbart, J. F. (1806). *Pedagogía General derivada del fin de la educación*. Madrid: La lectura, s. f.
- Herrán, A. de la (2018). *Prejuicios, pedagogía y pedagogos*. *Boletín Redipe*, 7 (7),

33-38.

- Herrán, A. de la (Coord.) (2012). La figura del pedagogo, hoy. Boletín del colegio profesional de educación, Madrid, (Marzo), 17-27.
- Hirst, P. H. (1977). ¿Qué es enseñar?, en R. S. Peters (Ed.), Filosofía de la educación. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 295-324.
- Kroman, N. (1977). Epistemology as the focus of teacher competence. The Journal of educational thought, 11 (2), 119-129.
- Lakatos, I. y Musgrave, A. (1981). Matemáticas, ciencia y epistemología. Madrid: Alianza Universidad.
- Lázaro Carreter, F. (1998). El dardo en la palabra. Barcelona: Galaxia Gutemberg-Círculo de Lectores, 2ª ed.
- López, J. (2011). La búsqueda de la comprensión. Revista de ciencias de la educación, [227], 419-428.
- Moreno Castillo, R. (2016). La conjura de los ignorantes. De cómo los pedagogos han destruido la enseñanza. Madrid: Pasos perdidos.
- Morín, E. (2000). Los siete saberes necesarios a la educación del futuro. Venezuela: UNESCO- IESALC. Universidad Central de Venezuela.
- Morin, L. (1975). Los charlatanes de la nueva Pedagogía. Perplejidades de un joven profesor. Barcelona: Herder.
- Novak, J. D. (1998). Conocimiento y aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas. Madrid: Alianza Editorial.
- Novak, J. D. y Gowin, D. B. (1984) Learning How to Learn. Cambridge: Cambridge University Press (Edición castellana, 1998, Martínez Roca).
- Orrico, J. (2005). La enseñanza destruida. Madrid: Huerga y Fierro.
- Orrico, J. (2016) La tarima vacía. Sevilla: Alegoría.
- Pericay, X. (2007). Progresar adecuadamente. Barcelona: Tentadero ediciones.

- Peters, R. S. (1969). El concepto de educación. Buenos Aires: Paidós.
- Pinker, S. (2007). El mundo de las palabras. Una introducción a la naturaleza humana. Barcelona: Paidós.
- Pinker, S. (2011). Cómo funciona la mente. Barcelona: Destino. 3ª reimp. (Original de 1997).
- Platón (1988). Diálogos III (Fedón, Banquete y Fedro). Madrid: Gredos.
- Polanyi, M. (1978). Personal Knowledge. Towards a postcritical philosophy. Londres: Routledge and Kegan Paul. (Fecha 1ªed. 1958).
- Pring, R. (2014). From disguised nonsense to patent nonsense: Thinking philosophically. Revista española de pedagogía, 72 (258), 231-248.
- Reboul, O. (1984). Le langage de l'éducation: Analyse du discours pédagogique. Paris, P.U.F.
- Reboul, O. (1994). Introduction à la rhétorique: Théorie et pratique. Paris, P.U.F., 2ª ed.
- Reig, D. (2012). Zonas de Desarrollo Próximo, Entornos Personales de Aprendizaje e Internet como Derecho Fundamental. Consultado 27 de febrero de 2013. <http://www.dreig.eu/caparazon>
- Ricoeur, P. (1995). Teoría de la interpretación: Discurso y excedente de sentido. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Robinson, K. (2010) Changing education paradigms. (Consulta 26-11-2015) https://www.youtube.com/results?search_query=tet+talks+education
- Royo, A. (2016). Contra la nueva educación. Por una enseñanza basada en el conocimiento. Barcelona: Plataforma.
- Sánchez Tortosa, J. (2012). El profesor en la trinchera. Madrid: La Esfera de los Libros.
- Sánchez-Cuenca, I. (2016). La desfachatez intelectual. Escritores e intelectuales ante la política. Madrid: La catarata.

- Scheffler, I. (1970). *El lenguaje de la educación*. Buenos Aires: El Ateneo.
- SI(e)TE (2016). *Repensar las ideas dominantes en la educación*. Santiago de Compostela: Andavira.
- SI(e)TE (2018). *La Pedagogía, hoy*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Stewart, D. K. (1973). *Psicología de la comunicación. Teoría y análisis*. Buenos Aires: Paidós, 2ª ed.
- Sztajn, P.; Confrey, J.; Wilson, P. H. y Edington, C. (2012). Learning trajectory based instruction: toward a theory of teaching. *Educational Researcher*, 41 (5), 147-156.
- Touriñán, J. M. (2013). ¿Enseñar áreas culturales o educar con las áreas culturales? En Grupo SI(e)TE. *Educación, Desmitificación y crítica de la educación actual*. Barcelona: Octaedro, pp. 57-92.
- Touriñán, J. M. (2014). *Dónde está la educación. Actividad común interna y elementos estructurales de la intervención*. A Coruña: Netbiblo.
- Touriñán, J. M. (2015). *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Touriñán, J. M. (2016). *Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención*. Coruña: Bello y Martínez.
- Touriñán, J. M. (2017). *Mentalidad pedagógica y diseño educativo. De la pedagogía general a las pedagogías aplicadas en la función de educar*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Touriñán, J. M. y Sáez, R. (2015). *La mirada pedagógica. Teoría de la educación, metodología y focalizaciones*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Vázquez, G. (1980). Unidad, autonomía y normatividad en la investigación pedagógica. Consecuencias para la formación de profesores, en *Sociedad Española de Pedagogía, La investigación pedagógica y la formación de profesores*. Madrid: C.S.I.C., pp. 39-61.
- Vázquez, G. (1991). *La pedagogía como ciencia cognitiva*. *Revista Española de*

Pedagogía, 49 (188), 123-146.

Walton, J. (1971). Introduction to education: a substantive discipline. Waltham, Massachussets: Xerox College Press.

Walton, J. (1974). A confusion of contexts. The interdisciplinary study of education. Educational theory, 24 (3), 219-229.

Wynne, J. P. (1963). Theories of education. Nueva York: Harper and Row.

Zubiri, X. (1978). Naturaleza, Historia, Dios. Madrid: Editora Nacional, 7ª ed.

2

**TRANSFORMACIÓN DE UNA
COMUNIDAD DE APRENDIZAJE EN UNA
COMUNIDAD DE DOCENTES LECTORES,
EN EL MARCO DEL PROGRAMA, TODOS
A APRENDER**

**TRANSFORMATION OF A LEARNING
COMMUNITY IN A COMMUNITY OF
READING TEACHERS, WITHIN THE
FRAMEWORK OF THE PROGRAM ALL
TO LEARN**

Kelly Cristina Balmaceda Sulayvar¹

balmacedakelly@gmail.com

RESUMEN

Esta investigación fue realizada con docentes de Básica Primaria de la Institución Educativa El Viajano de Sahagún, Córdoba, con el objetivo de aplicar estrategias

¹ C.C. 30.578.406 de Sahagún- Córdoba correo: balmacedakelly@gmail.com celular: 3043546593 Maestría En Educación Sue Caribe Universidad De Córdoba. Licenciada en Español y literatura docente de Lengua Castellana. Especialista en Pedagogía de la Lengua y la Literatura. Tutora formadora del programa PTA. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7694-3721>

socioculturales de lectura para lograr la transformación de la comunidad de aprendizaje (CDA) del Programa Todos a Aprender (PTA) en una comunidad de docentes lectores (CDL). Este estudio se abordó desde la investigación acción y, por lo tanto, partió de la necesidad que se observó en los docentes participantes en cuanto a sus prácticas de lectura y el abordaje de la enseñanza de la misma en las aulas. La comunidad de aprendizaje fue el escenario pedagógico en el que a través de la reflexión acerca de la práctica educativa, surgió la necesidad de crear acciones conjuntas para mejorar las prácticas de lectura de los docentes focalizados, dicho escenario se da en el marco del Programa Todos a Aprender (PTA) a través de su metodología de trabajo en Sesiones de Trabajo Situado (STS) y CDA, el cual favoreció la reflexión colectiva y la transformación de la CDA en una comunidad de docentes lectores (CDL). Para ello, se implementaron estrategias de lectura colectiva e individual con los docentes, con el fin de brindarles los espacios necesarios para convertirse en lectores que luego pudieran desarrollar diferentes actividades lectoras en sus aulas, con lo que se permitiera la mejora en las habilidades de lectura comprensiva de ellos y sus estudiantes. Para la consecución de este fin, se parte de la exploración de las necesidades frente a la lectura y la aplicación de grupos de discusión con docentes para reconocer las concepciones que estos poseían sobre la lectura y su enseñanza para luego, en la CDA, implementar varias estrategias de lectura desde una visión sociocultural, que después fueron observadas en el desarrollo de las clases de los docentes.

PALABRAS CLAVE: Comunidad de Aprendizaje, Comunidad de Docentes Lectores, formación docente, estrategias socioculturales de lectura, Programa Todos Aprender.

ABSTRACT

This research was carried out with Primary Basic teachers of the Educational Institution El Viajano de Sahagún, Córdoba, with the aim of applying socio-cultural reading strategies to achieve the transformation of the learning community (CDA) of the Todos a Aprender Program (PTA) in a community of reading teachers (CDL). This study was approached from the action research and, therefore, started from the need that was observed in the participating teachers regarding their reading practices and the approach of teaching it in the classrooms. The learning community was the pedagogical scenario in which, through reflection on the educational practice, the need arose to create joint actions to improve the reading

practices of the targeted teachers, this scenario occurs within the framework of the All Program a Aprender (PTA) through its work methodology in Sitings of Work Located (STS) and CDA, which favored the collective reflection and the transformation of the CDA in a community of reading teachers (CDL). To this end, collective and individual reading strategies were implemented with the teachers, in order to provide them with the necessary spaces to become readers who could then develop different reading activities in their classrooms, thereby allowing the improvement in reading skills comprehensive of them and their students. To achieve this goal, part of the exploration of the needs versus reading and the application of discussion groups with teachers to recognize the conceptions that they had about reading and teaching and then, in the CDA, implement several Reading strategies from a sociocultural perspective, which were later observed in the development of the teachers' classes.

KEYWORDS: Community of Learning, Community of Teachers Readers, teacher training, sociocultural reading strategies, Everyone learn program.

INTRODUCCIÓN

La lectura crítica es una necesidad en la actualidad, debido a que nos encontramos en la era de la información y se requiere poseer habilidades que permitan al individuo leer y comprender el mensaje del texto para relacionar su significado con la realidad que lo circunda. Por esta razón, se ha convertido en un reto para la escuela la formación de lectores críticos, lo cual supone que el profesorado brinde al estudiante las estrategias y herramientas que le permitan comprender diferentes tipos de texto. Partiendo de esta necesidad, y teniendo como marco el Programa Todos a Aprender (PTA) del ministerio de Educación Nacional se realizó un estudio desde la investigación acción del paradigma cualitativo que buscó transformar la comunidad de aprendizaje (CDA) en una comunidad de docentes lectores.

Como se ha señalado, se enfatiza esta tarea en la formación de lectores que sean capaces de crear nuevas experiencias en torno a las prácticas de lectura. Para ello, se hace necesario generar un clima de constante reflexión y análisis que ayude a fortalecer el sentido crítico de los estudiantes ante las distintas fuentes de información a las que accede por medio de la lectura. No obstante,

al examinar la realidad de las escuelas, hallamos que la lectura, a pesar de los esfuerzos de docentes y directivos docentes, no juega este papel importante que exige la época actual pues los estudiantes no poseen las habilidades requeridas en cada uno de los niveles de la comprensión de textos.

Por su parte, los docentes, sobre todo en la Educación Básica Primaria, no poseen las herramientas suficientes para acercar al estudiante a los textos y que este pueda leerlos de manera crítica y comprensiva. El docente de este nivel enfatiza mayormente en el acto de decodificar los mensajes contenidos en los textos, se limita a que se pueda leer de manera fluida (rápida) y se consiga encontrar el tema, siempre y cuando se encuentre de manera literal, con lo cual se deja por fuera del acto lector, la formación del pensamiento, la relación de lo leído con el contexto en el que se escribió y las implicaciones del contenido del texto en la realidad cotidiana. Por esta razón, se hace necesario que el docente tenga una visión diferente del proceso lector, una que le permita proveer a los estudiantes estrategias para enfrentar los textos y llegar a su comprensión.

La presente investigación, buscó realizar un aporte en la formación del profesorado de la Institución Educativa El Viajano, de la zona rural del municipio de Sahagún, teniendo como marco el Programa Todos a Aprender en el cual la investigadora desempeña el papel como tutora. Este programa fue implementado por el Ministerio de Educación para elevar los niveles de la calidad de los procesos educativos en la Educación Básica Primaria, sobre todo en las áreas de Matemáticas y Lenguaje. El trabajo se realiza con los docentes, con los cuales se conforma una Comunidad de Aprendizaje, en la que se comparten una serie de lineamientos para la preparación de las clases, el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la socialización de necesidades que puedan ser atendidas desde las bases del programa.

El programa Todos Aprender lleva cinco años en la institución, dentro de las actividades realizadas con los docentes están las Sesiones de Trabajo Situado, Acompañamiento en el Aula y Comunidades de Aprendizaje. Como resultado de las observaciones iniciales, las características de la población y estos encuentros pedagógicos surgió la necesidad de reconocer y dar cuenta de las concepciones y prácticas de lectura de los docentes de la básica primaria de la institución. Frente a estas dificultades, surge la pregunta que direcciona este estudio de

investigación acción: ¿Qué transformaciones se pueden generar en los docentes y sus prácticas de aula a partir de la formación de una comunidad de docentes lectores desde la aplicación de estrategias didácticas con enfoque sociocultural? Además, se plantea como objetivo general el de establecer los cambios que se producen en una comunidad de aprendizaje en el marco del programa “Todos a aprender” con la aplicación de estrategias didácticas con enfoque sociocultural de la lectura. Con lo cual, se beneficia a los estudiantes, pues sus docentes, convertidos en lectores y transformando sus concepciones sobre los procesos de lectura, llevarán al aula una serie de estrategias de acercamiento a los textos, que posibilitarán la formación de lectores críticos, tal y como lo exige la época actual. Esto último constituye una de las razones por las cuales la realización del estudio se justifica.

Para dar fuerza al proceso de investigación acción, se explora una serie de investigaciones en el ámbito internacional y a nivel nacional, pues es necesario partir del estado del arte del tema que se desarrolla en el trabajo. A continuación se relacionan dos de esos trabajos que se han tomado como antecedentes investigativos, uno a nivel internacional y otro a nivel nacional.

Entre las investigaciones encontradas en el ámbito internacional se puede destacar la adelantada por Duarte Cunha Rosemary (2012) de España, en la cual se promueve el uso de una metodología específica de la enseñanza de la lectura en las series iniciales de la etapa de aprendizaje de los niños en la escuela, desarrollando así un comportamiento lector desde la infancia. Asimismo, estimula la lectura y planea el desarrollo del comportamiento del lector en la búsqueda de la sostenibilidad social y cultural, promoviendo la reducción de la desigualdad en la sociedad actual, estableciendo la lectura como fuente de conocimiento y de comprensión del mundo. Se utiliza, en este caso, la metodología cualitativa para investigar las prácticas de la lectura y su repercusión en el comportamiento lector.

Este trabajo realizado desde la Universidad de Alcalá de Henares es un estudio cualitativo cuyos objetivos sirven al presente trabajo al incluir el rol del docente como un lector que es el ejemplo a seguir por parte de los estudiantes por cuanto se convierte en un facilitador de estrategias de lectura que tienen como fin la comprensión y análisis de los mensajes contenidos en los textos que se

leen. Además, teóricamente concibe que la lectura debe ser enseñada con una metodología específica que promueva el diseño e implementación de estrategias surgidas de la reflexión del docente, tal y como se propone desde las comunidades de aprendizaje que se promueven en el Programa todos a Aprender.

En el ámbito nacional, se destaca como antecedente, entre otras, una investigación realizada desde el programa PTA, se trata del trabajo de Pardo Raigoza Mónica (2017), titulado “Estrategias de enseñanza en el Programa Todos a Aprender. Un análisis desde la práctica docente”, en el cual la autora pretende dar cuenta de las prácticas de aula que realizan los docentes de la Institución Educativa Federico Ozanam del Municipio de Medellín, específicamente sobre la aplicación de estrategias de enseñanza orientadas desde el programa. Para tal fin, se vale de la aplicación de técnicas como la observación, revisión documental, la encuesta y la entrevista, con los cuales reconoce el nivel de apropiación de las estrategias en la práctica de los dieciséis (16) docentes focalizados.

Este trabajo se constituye en un antecedente del presente estudio, dado que se dinamiza desde la aplicación del PTA en una Institución pública, además, se emplea un enfoque cualitativo desde la investigación acción, en la que se levanta información acerca de la problemática del contexto y se proponen algunas alternativas desde la práctica para afrontar la situación detectada en las observaciones realizadas por la investigadora en su rol como tutora del programa. Si bien la investigación de Pardo Raigoza (2017) se centra en las clases de lenguaje y matemáticas, se relaciona con el presente trabajo en que busca dar cuenta de las posibles transformaciones evidenciadas en el aula en cuanto a la aplicación de las estrategias del programa.

Al estar basado en la interacción de los sujetos participantes en los procesos de aula, el programa permitió que, en el caso del presente trabajo, se trabajara desde un enfoque socio cultural la enseñanza de las estrategias de lectura, pues como ya se ha señalado, desde esta perspectiva se ve a la lectura como una práctica social que permite a los sujetos participantes en las situaciones comunicativas, en este caso, la comunidad lectora y el aula de clases, mejorar la comprensión textual desde la comprensión de la realidad misma. En palabras de Freire (1989): “Leer no consiste solamente en decodificar la palabra o el lenguaje escrito; antes bien es un acto precedido por (y entrelazado) el conocimiento de la

realidad” (P.51).

Teniendo en cuenta estos aspectos, las estrategias planteadas por el Programa Todos a Aprender (PTA) fueron pensadas desde el enfoque sociocultural, por lo cual, para el presente estudio, se enfatizó en aquellas que posibilitaron una relación del docente con sus estudiantes, generando en ellos la formación de sujetos autónomos que puedan establecerse metas y propósitos para afrontar las relaciones con otros agentes sociales, en este caso, sus propios compañeros y la realidad que los circunda.

El trabajo del PTA en las instituciones se configura a partir de Comunidades de Aprendizaje (CDA), entendidas como “un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, para conseguir una sociedad de la información para todas las personas” (Valls, 2005). Por eso, para comprender este trabajo, es necesario conocer la estrategia de trabajo de los docentes que conforman una CDA en las instituciones educativas oficiales, con el propósito de identificar las prácticas pedagógicas para mejorar los aprendizajes de los estudiantes y despertar la motivación por aprender. El programa conforma estas comunidades con docentes de matemáticas y lenguaje pues parte del planteamiento de que las competencias de estas áreas garantizan la capacidad para comprender, analizar y reflexionar sobre las diferentes situaciones que se le presentan al hombre en su diario vivir.

En el marco de la CDA se busca generar un ambiente académico que pueda enriquecer al docente, al crear, en primer lugar, el hábito de reflexionar constantemente sobre lo que ya se sabe y su práctica en el aula en su desempeño diario, permitiendo que pueda también escuchar la experiencia de sus pares académicos y la tutora; por otra parte, este espacio de reflexión le plantea una serie de retos formativos que le motivan a leer y retomar un ritmo de exploración de nuevas alternativas que se plantean desde la investigación e innovación educativa desde los diferentes documentos y fuentes de información que le presenta el PTA.

Por lo tanto, el sustento teórico de la presente investigación parte de la concepción de que la lectura debe ser enseñada por medio de metodologías que permitan el diseño de estrategias que puedan ser enseñadas a los estudiantes pues como

lo afirma P. Gee (1990): “Cada tipo de texto puede leerse de varios modos; el significado puede tomarse del texto o aportarse al texto en varios niveles. [...] Los tipos de texto y las sus distintas maneras de leerlos no fluyen en un soplo del alma individual (o de su biología); son la invención social e histórica de varios grupos sociales” (p.45). Esto es fundamental para entender el asunto, desde la interacción social deben plantearse las soluciones pues ya no es un asunto de resolver pruebas de lectura, sino que es la exigencia del mundo actual sobre los individuos, la lectura comprensiva es una competencia muy necesaria en las actuales circunstancias.

La visión sociocultural sustenta que leer y escribir son actividades culturales situadas en un contexto social que varían de acuerdo con cada época y el lugar o comunidad donde se desarrollan; de esta manera cada comunidad desarrollará sus propias prácticas letradas así como las disciplinas científicas tienen a su vez rasgos propios que las distinguen. La comunidad educativa de la Institución El Viajano es un caso particular, por lo tanto, un paso importante en este trabajo es observar la forma en que las prácticas sociales influyen sobre los niños y cómo llevan al aula las necesidades que tiene para poder interactuar en sus diferentes entornos.

Una perspectiva sobre la lectura que se ha intensificado en los últimos años es el enfoque sociocultural, desde la perspectiva del trabajo por proyectos, por esta cuestión queremos tomar nuestro punto de partida desde los trabajos de Cassany (2006, 2009), cuando dice que nos debemos enfrentar a un texto como personas, no en forma mecánica, con tareas que permitan utilizar mecanismos y procedimientos con los que leemos en el mundo real. Este autor pone el énfasis en el enfoque sociocultural, nos habla sobre las prácticas de lectura y plantea que leer y escribir no son sólo tareas lingüísticas o procesos psicológicos, sino también prácticas sociales puesto que asumimos unos roles predeterminados de “lector” y “autor”: los alumnos llegan a la escuela con una serie de conocimientos previos y con información variada.

Es indudable que lo que señala Cassany (2011) con respecto a la evolución de las prácticas lectoras se comprueba día a día en nuestra vida cotidiana; nadie es un letrado absoluto en el sentido de haber leído todos los textos escritos y el conocimiento del idioma no garantiza que podemos utilizar todas las prácticas

lectoras; así mismo la cantidad de textos que se publican es enorme y mayor aún la cantidad de los que se pueden disponer en Internet. Pero es necesario añadir nuevamente que el entorno influye y que sólo podemos dominar cierta cantidad de textos por lo que es indudable que debemos ser capaces de seleccionar los textos, leer críticamente, identificar la ideología y descubrir lo que se oculta tras las líneas.

Teniendo en cuenta lo anterior, la base de la comunidad de docentes lectores será, entonces, la interacción y el clima de confianza y constante reflexión que se ha creado al interior de las CDA, puesto que es un aspecto fundamental en el enfoque sociocultural, que las interacciones se den naturalmente entre los participantes. Esta comunidad valora el papel de la lectura y su relación con el aprendizaje, su papel fundamental en el desarrollo de habilidades de pensamiento y su importancia en el mundo actual, en el que los individuos enfrentan a diario mucha información que se difunde por los medios de comunicación y redes sociales, mientras que en la CDA se dan otras discusiones y procesos formativos.

Rogoff Bárbara (2003), quien ha trabajado el tema de la relación desarrollo-aprendizaje desde los enfoques socioculturales, concluye tajantemente que el desarrollo humano se debe entender como un proceso cultural, con lo cual se puede inferir la importancia de que los individuos participen activamente en las comunidades, en este caso, comunidades lectoras, para que en las diferentes interacciones sociales que se dan al interior de éstas, se conviertan en sujetos de aprendizaje de lo que en dichas comunidades se transmite, es decir, los docentes pueden llegar a la apropiación de las diferentes herramientas y estrategias que se comparten y que llegan a convertirse en un reto para ellos en su desempeño como lectores a nivel personal, a nivel de la comunidad lectora y como formador de lectores entre sus estudiantes.

Por su parte, Wenger (1998) entiende las comunidades de aprendizaje como una red de dimensiones interconectadas que se definen recíprocamente y que caracterizan la relación aprendizaje-desarrollo. En este sentido, la transformación de la comunidad de aprendizaje (CDA) del programa PTA en una comunidad de docentes lectores, se posibilita gracias a que en estos contextos de interacción, el aprendizaje no es meramente la adquisición de los conocimientos, sino que dichos aprendizajes permiten la reflexión en torno a lo que se viene trabajando, en

este caso, las prácticas de lectura individual y en el aula, y de dichas reflexiones surgen procesos que dan como resultado la transformación de lo que se viene haciendo.

Por otra parte, el funcionamiento de la comunidad consolidará la concepción de grupo, de colectivo, lo cual permite un escenario de influencias recíprocas en el que cada docente se nutre del grupo para enfrentar sus necesidades individuales. De igual forma, al interior de la comunidad lectora se llega a algunos acuerdos que se traducen en actividades y metas comunes con respecto a la lectura sobre las que se creará la conciencia de que se conseguirá la transformación con el aporte de cada uno. En lo cual se evidencia la materialización del enfoque sociocultural.

MÉTODO

Para enfrentar un estudio que permita la transformación de la CDA en una comunidad de docentes lectores (CDL) en la que puedan desarrollarse estrategias de lectura que luego los docentes lleven a sus respectivas aulas en la Institución Educativa El Viajano, se orientó este trabajo desde el paradigma cualitativo, con el método de investigación acción (Carr y Kemis, 1988), el cual facilita la comprensión de lo que ocurre en el contexto estudiado y sus resultados permiten diseñar e implementar las acciones necesarias para generar los cambios y mejoras que el problema en estudio amerita.

Desde la perspectiva de Carr y Kemmis (1988), la metodología de investigación acción se desarrolló en cuatro fases: planificación, en el cual, partiendo de la observación, se realiza una caracterización de la población y se formula la ruta a seguir y los instrumentos empleados en cada una de ellas; acción, en el cual se realizan los grupos de discusión y entrevistas no estructuradas y se comparten las estrategias de abordaje de la lectura; observación, es la fase de registrar en diario de campo el desempeño y las voces de los docentes durante las jornadas de formación en el marco de las comunidades de aprendizaje y la puesta en escena de las estrategias de aula compartidas; y, por último, la fase de reflexión, en el cual se analiza toda la información y se elabora el informe de investigación

Estas fases permitieron partir de la observación y análisis de la realidad vivida en el aula con respecto a la enseñanza y uso de la lectura por parte de los docentes

participantes, pasando por la formulación y adaptación de estrategias de lectura compartidas en la comunidad de aprendizaje que se llevan a cabo en el marco del Programa Todos a Aprender (PTA) y llegando finalmente a observar en las clases la implementación de dichas estrategias, lo cual dio como resultado un análisis de la información levantada que da cuenta de las transformaciones generadas desde la comunidad de docentes lectores (CDL) en las prácticas lectoras de los 30 docentes que constituyeron la población de la investigación, y en el acto lector de sus estudiantes.

Para la recolección y análisis de la información, se aplicaron varios instrumentos de diseñados por el programa, no obstante, la investigadora empleó otras técnicas como la observación participante, la cual comporta la interacción social del observador en el escenario con los sujetos observados (Forner & La Torre, 1996 citado en Sánchez 2006, p. 232), es decir, se trata de hacer la observación participando en todas las actividades como miembro del grupo; el grupo de discusión, el cual es una técnica que se ocupa del estudio de lo que piensan, lo que comparten varios individuos en un proceso de reflexión construida en un espacio común (Ibáñez, 1989), lo cual se realiza en las CDA del programa PTA y en la CDL al final de la investigación; por último, la entrevista en profundidad, la cual según Taylor y Bogdan (1984), permite reiterados encuentros cara a cara entre el entrevistador y los informantes, lo que facilita la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal y como las expresan con sus propias palabras.

El análisis de la información recolectada mediante las técnicas empleadas en el estudio, y sus instrumentos, permitió la definición de tres categorías: Concepciones y prácticas de lectura, Estrategias didácticas y Transformaciones al interior de la CDL, cada una de ellas correspondió a un objetivo específico de los planteados en la fase preliminar de la investigación, los cuales buscaban, en primer lugar, reconocer las concepciones y prácticas de lectura que aplican los docentes participantes; diseñar una tipología de estrategias didácticas, con enfoque sociocultural, que al ser aplicadas orientara la transformación de una comunidad de aprendizaje en una comunidad de docentes lectores; y por último, analizar los cambios que se generan en los docentes y sus prácticas de aula al participar en la comunidad de docentes lectores (CDL). A partir de estos objetivos se plantean los resultados.

RESULTADOS

Los resultados del análisis de la información recolectada en las fases de la investigación mediante los instrumentos elegidos para tal efecto, se presentan en tres unidades de análisis, organizadas desde cada uno de los objetivos y las categorías asociadas a estos: concepciones de docentes sobre la lectura, su importancia y enseñanza, estrategias didácticas de lectura y transformaciones en la práctica docente. Se refieren a continuación los resultados desde cada una de las categorías:

CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE LECTURA

Las respuestas de los participantes en el grupo de discusión presentan de diferente manera una misma realidad, la concepción sobre la lectura es manifestada como una herramienta cognitiva y cognoscitiva que les permite a los estudiantes un mayor acceso al conocimiento del mundo, a su formación integral y que por lo tanto es importante. Se pueden notar entonces en los docentes participantes, concepciones de la lectura en el aula, por ejemplo, la afirmación "... la lectura hace parte de la formación integral de los niños, al comprenderla e interpretarla un niño da mejores resultados" (PD6), demuestra que se mira a la lectura desde el aula, al referirse a los resultados, en este juicio, se corrobora lo dicho anteriormente, los docentes usan la lectura mayormente en el contexto evaluativo y no formativo.

Por otra parte, en cuanto a las concepciones sobre la enseñanza de la lectura, se puede evidenciar que los docentes reconocen que es un aspecto que se debe enseñar, uno de los participantes afirma, "La lectura es la columna de la formación en el ser humano" (PD3), con lo cual deja claro que debe ser enseñada, sobre todo cuando complementa afirmando que este papel preponderante de la lectura "nos obliga a buscar métodos diferentes para alcanzar la formación lectora", es decir, se preocupa por llevar a cabo un buen papel como formador de niños lectores y explora diferentes métodos.

Las concepciones de los docentes con respecto a la lectura y su importancia, evidencian un nivel alto de reconocimiento de esta como un vehículo que permite a los niños transformarse y ser agentes de cambio en la sociedad, un participante afirma que "La lectura sin duda cumple el papel más importante en la formación

de los niños, si no se incentiva el amor hacia ella no podríamos hablar de niños lectores” (PD1). Esta es una conclusión que muchos de ellos confirman, la formación de lectores depende de los docentes y sus prácticas de lectura.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DE LECTURA

En esta categoría se analizaron dos aspectos, partiendo de lo señalado por los docentes en la entrevista no estructurada y en el grupo de discusión, se señalan las estrategias que aplican en el aula y Además, se presentan las estrategias que se implementaron para la transformación de la CDA en una comunidad de docentes lectores (CDL).

En el primer aspecto, se puede resaltar algunas estrategias importantes empleadas por los docentes y que promueven desarrollo de habilidades. Por ejemplo, el docente que comenta que “se hacen lecturas en voz alta, silenciosas, asumiendo roles, desarrollando talleres; teniendo en cuenta los momentos y niveles de lectura” (PD4) presenta variedad de estrategias y además, según lo narrado, tiene presente enfatizar los momentos del proceso lector así como los niveles de la comprensión, además, promueve la lectura desde dos puntos de vista, como placer y como fuente de conocimiento, por lo que al tener un fin claro, sus estrategias se resaltan como un buen camino hacia la guía de los estudiantes y dan cuenta del tipo de lector que es el docente.

Otro aspecto importante para resaltar es el uso de los recursos de lectura ofrecidos en el programa como mitos, leyendas, cuentos y fábulas, así como algunas iniciativas para promover la lectura desde el género poético y los textos en verso de la tradición oral como las adivinanzas y las coplas. Todo esto se complementa con el hecho de que los docentes dirigen a sus estudiantes en la realización de lectura en voz alta, con respecto a los que un docente comenta “... sobre todo me gusta que me vean leyendo” (PD5).

Al analizar estas intervenciones y las observaciones realizadas, se concluye que son de tipo tradicional y constructivistas, en las cuales se busca como principal propósito un énfasis en la apropiación del texto a nivel estructural y con el fin de hallar el mensaje contenido en ideas principales y secundarias, tipos de narrador y los personajes. Por todos estos aspectos, se hizo necesaria la formación de una comunidad de docentes lectores (CDL) para que en desarrollo de estrategias pedagógicas con un enfoque sociocultural de la lectura, se posibilitaran cambios

en el desempeño lector de los docentes y en las prácticas de enseñanza que venían realizando. A continuación se relacionan las estrategias implementadas.

En primer lugar, se implementan círculos de lectura, los docentes participantes recibieron un ejemplar de la lectura que se compartía, se realiza exploración de dicho texto por parte de la moderadora, en un inicio la tutora, para establecer propósitos, explorar título, ilustraciones, tipología textual, datos del autor, como acciones de pre lectura, seguidamente se realiza el ejercicio de lectura, el cual en las dos primeras sesiones fue dirigido en voz alta y luego fue lectura silenciosa individual, para concluir, se reúne de nuevo el equipo y se reflexiona sobre el texto. Además, se plantearon posibles usos de la estrategia con estudiantes, pues la tarea era compartir el texto en el aula.

En segunda instancia, se desarrolla la estrategia literatura al parque, dado que los docentes tenían manejo de géneros y conocían algunos textos, se inició dejando la libertad de que cada uno trajera un texto que quisiera compartir, se realizó la motivación y los docentes se ubicaron en diferentes lugares del parque, un espacio dentro de la institución, para leer individualmente, para luego, al reunirse en un espacio del parque, la comunidad escucha a diferentes participantes sobre su experiencia en la lectura, las razones por las cuales eligió el texto y cómo lo presentaría para que sus estudiantes lo lleven a casa y lo lean. En estas reflexiones colectivas, la participación fue aumentando gradualmente, pues se realizaron cuatro sesiones de literatura al parque en las que hubo mucha participación.

Alternando con estas estrategias, se desarrolló también la estrategia mi texto en imágenes que busca promover la lectura de textos icónicos, lo cual se hace necesario en la formación de un buen lector. Se realizaron dos sesiones en las que se proyectó una imagen sin textos, frente a la cual el moderador, un docente que de antemano se preparó con la ayuda de la tutora, presenta diferentes datos sobre el cuadro y luego modera la participación de los docentes con respecto a las diferentes interpretaciones que las imágenes ofrecían, finalmente, uno de los participantes reflexiona sobre los posibles usos del texto icónico en el aula y los fines que se pueden lograr con dicha estrategia.

Por último, se desarrolló también la estrategia de las mini noticias, la cual estuvo alternándose en los diferentes encuentros de la CDL. Los participantes traen a

la reunión una noticia de tema libre que han seleccionado, llegado el momento, se le permite al participante presentar su texto y elegir un lector, cuando se han asignado lecturas al número de noticias traídas, los docentes proceden a leer en silencio y, luego, en la reunión, se presenta un comentario sobre la noticia entre el lector y el docente que la compartió. Al finalizar, los docentes se llevan copia de las noticias que se adapten a los intereses de sus grupos y las leen y comentan con sus estudiantes, realizando el mismo proceso de la CDL.

Como conclusión de esta implementación, se puede señalar, tal y como lo afirma Rogoff (1993), que la interacción constante posibilita formas de aprender de manera conjunta, lo cual permite que en el hallazgo de las soluciones de forma colectiva, cada individuo que participa formule un método que le permita hacerlo solo en ocasiones posteriores. Con la implementación de estas estrategias se presentan algunos cambios en las prácticas lectoras de los docentes y en sus prácticas de aula, los cuales se analizan en el siguiente apartado.

TRANSFORMACIONES EN LA PRÁCTICA DOCENTE

El principal cambio que se ha registrado en el proceso de implementación de la CDL y las estrategias es que la mayoría de los docentes se muestran interesados por la lectura, existe un cambio en la manera de abordar los textos en el aula. Además, se plantean ejercicios de análisis de textos o talleres de comprensión que se discuten en la CDL, la cual se ha convertido en un espacio de diálogo de saberes. Un docente, por ejemplo, afirma que “se podrá mejorar la lectura con los estudiantes si se promueve el trabajo en equipo y los juegos a partir de lecturas escogidas” (Docente de Lenguaje). Por otra parte, la docente de religión resalta “lo que más me gusta es que ahora selecciono estudiantes para leer individual y luego ellos comparten conmigo la experiencia mientras los demás escuchan y se motivan”, mientras que la docente ética resalta la necesidad de “documentar estas actividades para llevarlas a la lectura en el aula”. En la siguiente tabla se presentan los principales cambios en los diferentes aspectos que emergieron en el desarrollo de la investigación:

Ámbito	Transformaciones
Concepciones de lectura	<p>La lectura es una herramienta de socialización y fortalece la convivencia.</p> <p>La lectura debe ser promovida desde todas las áreas y no solo desde Lenguaje.</p> <p>El docente de Lenguaje no es el único responsable de la formación de estudiantes lectores.</p>
Interacción en la CDL	<p>Se estableció el hábito del trabajo colaborativo</p> <p>Se creó un clima de confianza.</p> <p>Se valora el trabajo de los demás y se replican las buenas prácticas</p> <p>Se promueve el cumplimiento de metas colectivas.</p> <p>Se convirtió la CDL en un espacio de diálogo de saberes</p>
Participación en CDL y cambios en el desempeño lector	<p>Se asumió el rol de estudiante y las necesidades de formación permanente.</p> <p>Se promovieron actividades desde la prelectura, lectura y poslectura</p> <p>Se realizaron lecturas con textos sugeridos por los docentes participantes</p> <p>Las reflexiones colectivas contaban con muchas voces cuyos aportes aumentaron su pertinencia a medida que avanzaba el proceso</p> <p>Planteamiento de posibles usos de las estrategias de la CDL en el aula</p> <p>Coordinación de actividades de lectura en la CDL que se planeaba llevar al aula.</p> <p>Se comparten textos y se solicita apoyo para la posible aplicación en aula</p>

Aplicación de estrategias en el aula	<p>Se promueve la interacción de los estudiantes y la socialización de apreciaciones.</p> <p>Se asignan responsabilidades individuales y colectivas para el abordaje de textos</p> <p>Diferentes formas de abordar la lectura en el aula (exploración del texto, técnicas de lectura compartida, etc.)</p> <p>Se emplean diferentes tipos de texto, no solo narrativos</p> <p>Se observa el empleo de talleres con actividades de comprensión adaptadas a las necesidades de los estudiantes.</p>
--------------------------------------	---

CONCLUSIONES

Como conclusiones del proceso de investigación, se puede afirmar, en primer lugar, que la investigación acción que se ha llevado a cabo, deja un ejemplo práctico desde cada uno de sus momentos, se consolida como un método de gran valor en el proceso de formación y actualización docente, puesto que permite la reflexión crítica constante de su labor pedagógica en el aula. Además, la conformación de un equipo de trabajo, la distribución de responsabilidades y sobre todo, la reflexión colectiva sobre su práctica, son en elementos esenciales en la búsqueda de la calidad del proceso de aprendizaje.

La transformación de la comunidad de aprendizaje (CDA) en una comunidad de docentes lectores (CDL) fue posible con las estrategias implementadas en esta investigación, las cuales se enmarcan en el enfoque sociocultural, desde el cual se posibilitan espacios de interacción entre los sujetos participantes que comparten sus experiencias de lectura y en ese diálogo de saberes y formas de leer, se genera en cada participante la capacidad de desarrollar estas habilidades de forma individual y en el caso de los docentes, impacta su desempeño en favor de sus estudiantes.

De igual forma, se hace necesario tener presente que para lograr un hábito lector se requiere de un proceso de construcción y reconstrucción permanente que necesita de tiempo, intencionalidades particulares y aplicación de diferentes

estrategias y formas para su evaluación, por lo que no es una conquista transitoria, más bien un proceso que se da en la Institución Educativa, sin embargo, debe traspasar sus fronteras hacia toda la comunidad educativa y sociedad en general.

Fomentar el desarrollo máximo de las destrezas de lectura mediante el uso de diferentes estrategias pedagógicas ayuda al reconocimiento de información para ubicar e identificar elementos que aparecen explícitos en los textos tales como atributos, situaciones, secuencias, relaciones e ideas. De esta forma, los docentes asumieron un compromiso pedagógico para llevar a cabo este proceso en el aula. También se puede afirmar que una vez detectadas las estrategias adecuadas para mejorar la comprensión lectora, estas deben hacerse de una manera lúdica, amena y creativa, ajustadas a los intereses del grupo de trabajo para que lleguen a éstos de forma positiva y de esta manera encontrar el instrumento que permita el fortalecimiento de su práctica lectora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASSANY, DANIEL (2006) *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. 294 pp. Barcelona: Editorial Anagrama S.A. ISBN: 84-339-6236-1

Cassany D, Castellà J. *Aproximación a la literacidad crítica. Perspectiva*. 2011; 28(2): 353-374.

FREIRE, Paulo (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.

(1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. 1989. Paidós. Barcelona.

KEMMIS, S. y CARR, W.: *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, Barcelona, Martínez Roca, 1988, 245 pp. Bibliografía 234-39. [Col. Educación].

Ministerio de Educación Nacional (2006) "Estándares Básicos de Competencias en Lengua Castellana".

- Rogoff, Barbara (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Taylor S. J. y Bogdan R. *Introducción a los métodos cualitativos*. Ediciones Paidós. Primera edición: 1984. Segunda edición: 1987. Tercera edición: 2000.
- Valls, R. (2000). *Comunidades de Aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Tesis Doctoral Universitat de Barcelona. Documento disponible en: http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/2929/01.RVC_1de2.pdf?sequence=1
- Valls, R. (06 de Septiembre de 2005). *Revista de educación social*. Recuperado el 31 de Marzo de 2014, de *Revista de educación social*: <http://www.eduso.net/res/?b=7&c=53&n=145>
- Wegner, E. (1998 a) *Communities of Practice: Learning as a Social System Thinker*. Cambridge: Cambridge University Press.

3

**IMPACTO DE LA ESTRATEGIA
“READING PATH” PARA LA
COMPRESIÓN LECTORA EN INGLÉS
EN ESTUDIANTES DEL PROGRAMA DE
FORMACIÓN COMPLEMENTARIA DE LA
NORMAL SUPERIOR DE SINCELEJO**

**IMPACT OF THE STRATEGY “READING
PATH” TO STUDENTS READING
COMPREHENSION IN ENGLISH FROM
THE COMPLEMENTARY TRAINING
PROGRAM AT NORMAL SUPERIOR
SCHOOL OF SINCELEJO**

**IMPACTO DA ESTRATÉGIA DO CAMINHO
“LEITURA” PARA A COMPREENSÃO DA
LEITURA EM INGLÊS EM ESTUDANTES
DO PROGRAMA DE TREINAMENTO
COMPLEMENTAR DO SUPERIOR
NORMAL DE SINCELEJO**

Nayarith Liseth Corena Martínez¹

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue determinar el impacto del conjunto de estrategias de lectura - Reading Path en el desarrollo de competencia lectora en inglés en estudiantes de cuarto semestre del Programa de Formación Complementaria de la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo. Se trabajó desde un diseño cuasi-experimental con grupo control no equivalente. Para el pre-test y post- test se usó sección de lectura de una prueba Key English Test (KET) de la Universidad de Cambridge. Se aplicó un pre test y luego de la mediación, se analizó si la aplicación de la instrucción de estrategias lectoras en el proceso de comprensión de lectura en inglés produce resultados positivos en el grupo al cual se le implementó la intervención; posteriormente se estudió si se reflejaba un mejoramiento en el post-test. Otros instrumentos de recolección de información empleados fueron los diarios de campo.

Los resultados mostraron que los estudiantes del grupo experimental aumentaron considerablemente su puntaje en la prueba KET, por lo que se realizó el cálculo de la correlación y una prueba de contraste entre los puntajes obtenidos en las pruebas inicial y final, ellos dieron una correlación directa positiva de 0.498, siendo esta significativa ($p < 0.05$), por tanto, se pudo establecer que los estudiantes mejoraron su desempeño en la realización de la prueba Pos-test. Por lo que se concluyó que hay diferencias significativas ($p < 0.01$) entre las medias de los puntajes obtenidos por los estudiantes del grupo experimental en la prueba final (Pos-test) de comprensión lectora en inglés en comparación con los resultados de la prueba inicial (Pre-test).

PALABRAS CLAVE: inglés, enseñanza, nivel, aprendizaje, habilidades lingüísticas, competencia lectora, estudio cuantitativo.

¹ Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades: Lengua Castellana e Inglés. Especialista en Investigación aplicada a la Educación. Candidata a Magister en Educación. Correo electrónico: nayarith.corena@gmail.com Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4188-807X>

ABSTRACT

The purpose of this work was to determine the impact of reading strategies called Reading Path in the development of reading competence in English with fourth semester students from the Complementary Training Program at Normal Superior Educational Institution from Sincelejo. As a research method, a quasi-experimental design with a non-equivalent control group was implemented. For the pre-test and post-test, the reading section of a Cambridge Key English Test (KET) was used. There was applied a pre-test and after the mediation, it was analyzed whether the application of the reading strategies instruction in reading comprehension processes in English produces positive results in the group which the intervention was implemented; subsequently, it was considered if there was an improvement reflected in the post-test. Other information collection instruments used were field diaries.

The results obtained revealed that the students from the experimental group considerably increased their score on the KET, so the calculation of the correlation and a test of contrast between the scores obtained in the initial and final tests was performed. They showed a positive direct correlation of 0.498, being this significant ($p < 0.05$), therefore, it can be established that the students improved their performance on the post-test. Accordingly, it was concluded there are significant differences ($p < 0.01$) among the means of the scores obtained by the students of the experimental group in the final reading comprehension test in English (Post-test) compared to the results of the initial test (Pre-test).

KEY WORDS: English, teaching, education level, learning, language skills, reading proficiency, quantitative study.

INTRODUCCIÓN

La actividad de lectura en el hombre es antigua y compleja. El contacto con ésta se efectúa desde la niñez hasta el final de nuestros días. Leemos con diferentes intereses y motivaciones, elementos habituales y espontáneos hasta recursos de mayor complejidad; es decir iniciamos con la lectura de publicidad hasta llegar a novelas literarias. Actualmente, el acto de leer en lengua materna se constituye en un ejercicio complejo, el cual requiere el desarrollo de destrezas y estrategias dirigidas al aprendizaje y comprensión de los textos.

De igual manera, leer en inglés se ha constituido en una habilidad relevante en la actualidad. Hacer uso de un segundo idioma o más ofrece mayor competitividad a los ciudadanos para desenvolverse en una sociedad globalizada. Leer en una lengua extranjera específicamente en inglés, representa hacer uso de un lenguaje universal que permite el acceso al mundo de la ciencia, la tecnología e investigaciones avanzadas. En relación con esto Grabe y Stoller (2002, p. 29) señalan que “muchas personas en entornos multilingües necesitan leer en una Lengua segunda a niveles razonablemente altos de competencia para lograr objetivos personales, ocupacionales y profesionales, lo cual resulta pertinente para nuestro contexto teniendo en cuenta que el inglés es el idioma de la ciencia y la tecnología.

Estudios actuales demuestran que la población estudiantil colombiana presenta dificultad en su competencia lectora, los actores participantes en este proceso investigativo dan muestra de esa deficiencia, es decir, poseen una baja competencia lectura en su lengua materna, esta situación hace que para la gran mayoría sea un reto mucho mayor leer en otro idioma como el inglés.

Las estrategias de lectura son muchas y se utilizan desde diferentes intereses y gustos, por lo que la presente investigación se centró sólo en la asociación de 9 de las técnicas de lectura planteadas por el lingüista australiano David Nunan y la habilidad para entender textos en inglés por parte de los estudiantes del IV semestre A. Tomando este conjunto de estrategias como herramientas que permiten interactuar, innovar, producir y compartir conocimientos; las cuales también se orientaron a desarrollar la Competencia Lingüística, que se encuentra sustentada en “Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación”, un documento desarrollado por el Consejo de Europa, acogido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) con el fin de dar coherencia al Programa Nacional de Bilingüismo y adoptar un lenguaje común que establece las metas de nivel de desempeño en el idioma a través de las diferentes etapas del proceso educativo.

Este estudio se centró en trabajar un conjunto de nueve tipos de estrategias de lectura definidas por el autor David Nunan (1999), tituladas por la investigadora “Reading Path”: Tener un propósito (Having a purpose), Vista previa (Previewing), Lectura rápida o superficial (Skimming), Exploración - barrido o escaneado (Scanning), Predicción (Predicting), Inferencia (Inferencing), Recursos o

mecanismos de cohesión (Cohesive devices), Adivinar el significado de la palabra (Guessing word meaning), Conocimiento previo (Background knowledge), teniendo en cuenta situaciones significativas para los estudiantes, las cuales despertarían en ellos interés y motivación durante el proceso de intervención.

METODOLOGÍA

La investigación fue de tipo cuasi experimental, buscó determinar el impacto del uso de estrategias de lectura en EFL y el fortalecimiento de la competencia lectora en inglés. Para Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2000, p. 170) los cuasiexperimentos son diseños que se utilizan cuando no es posible asignar los sujetos en forma aleatoria a los grupos que recibirán los tratamientos experimentales; agregan que estos diseños deben luchar “con la selección como fuente posible de interpretación equivocada, lo mismo que con la interacción de la selección y otros factores, así como, posiblemente, con los efectos de la regresión”. Motivos por el cual el investigador debe intentar establecer la semejanza entre los grupos, esto requiere considerar las características o variables que puedan estar relacionadas con las variables estudiadas, es decir, entre mayor información se obtenga sobre los grupos, mayores bases se tendrán para establecer su semejanza.

En la presente investigación fueron consideradas dos tipos de variables; la variable dependiente que es el mejoramiento de la competencia lectora del idioma inglés y la variable estrategias de lectura denominadas – “Reading Path” para el proceso de comprensión de textos en inglés. La aplicación de un pre-test, post-test y la intervención de estrategias en el grupo experimental hizo evidenciar el tipo de investigación desarrollada.

Por otra parte, se resalta la utilidad de una muestra cualitativa a través de diarios de campo, de los cuales se hizo un análisis del discurso. Para ello se da una descripción e interpretación de las mismas, esbozando la comprensión de las aportaciones de los actores participantes en el proceso. La población beneficiada con el proyecto lo constituyen los estudiantes admitidos en cuarto semestre A (Grupo Experimental) y B (Grupo Control) del Programa de Formación Complementaria segundo periodo académico del año 2017, dicha población estuvo conformada por jóvenes entre los 18 y los 26 años de edad, se seleccionó una muestra probabilística por azar simple, dos grupos de IV Semestre, uno

testigo y el otro experimental, el grupo A de 25 alumnos y el grupo B de 25 alumnos, para un total 50 estudiantes.

RESULTADOS

Para la organización y el análisis de los datos se utilizaron los programas SPSS - Versión 22 y XLSTAD demo versión. En ellos se construyeron las bases de datos de las diferentes pruebas utilizadas en la investigación con los grupos experimental y control, a partir de ellas se realizaron: el análisis exploratorio de los datos, las pruebas de normalidad, las pruebas de homogeneidad de varianzas, los análisis de varianza. Se realizó un análisis descriptivo con la información registrada en los diarios de campo, para obtener una visión cualitativa de la experiencia investigativa.

Inicialmente se realizaron las pruebas de normalidad de las calificaciones obtenidas por los estudiantes objeto de investigación, los del grupo experimental y los del grupo control, en la prueba inicial (Pretest).

Tabla N°1. Prueba de normalidad para los puntajes obtenidos por los estudiantes de ambos grupos en la prueba inicial (Pretest).

Grupos objeto de investigación		Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	
Calificación obtenida en la prueba pretest	Grupo Experimental	0.941	24	0.173
	Grupo Control	0.985	26	0.963

Como la significancia en cada grupo es mayor 0.05 (nivel de significancia establecido α), entonces se concluye que las calificaciones obtenidas por los estudiantes en la prueba inicial tienen comportamiento normal. Se observa en ambos casos que las calificaciones de los estudiantes se ajustan bien a la curva de comportamiento normal, información que corroboramos con las pruebas de normalidad de Shapiro-Wilk. Esta condición es necesaria para realizar los análisis estadísticos paramétricos univariados y de contraste entre grupos.

Seguidamente se realizó el análisis de corte descriptivo, resultados que se muestra a continuación.

Tabla N°2. Resumen Descriptivo de las calificaciones obtenidas por los estudiantes en la Prueba Inicial (Pretest)

Estadístico	GRUPOS	
	Experimental	Control
Media	12.79	13.42
Varianza	30.61	31.94
Desviación estándar	5.53	5.65
Mínimo	5	2
Máximo	26	26
Asimetría	0.814	0.187
Curtosis	0.433	0.058

Se realizó un análisis comparativo entre las medias de las calificaciones obtenidas por los estudiantes de los grupos experimental y control en la prueba inicial (Pretest), en particular la prueba t de igualdad de medias para muestras independientes.

Tabla N°3. Prueba de igualdad de medias para muestras independientes de las calificaciones obtenidas por los estudiantes en la prueba inicial (Pretest).

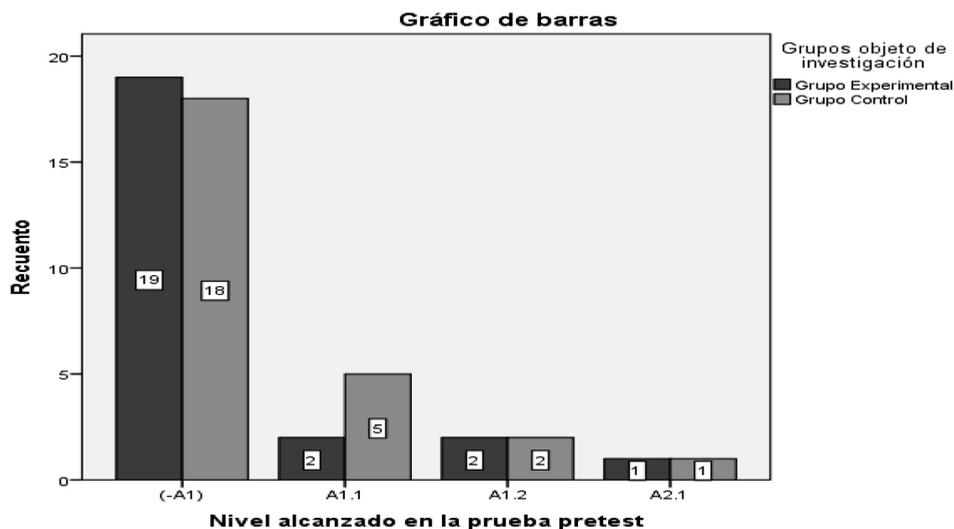
Prueba t para la igualdad de medias						
t	Gl	Sig. (bilateral) valor -p	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
					Inferior	Superior
-0.399	48	0.692	-0.631	1.584	-3.185	2.553

De la tabla 3 se establece que no hubo diferencias significativas entre las medias de las calificaciones obtenidas por los estudiantes de los grupos experimental y control en la prueba inicial (Pretest) de comprensión lectora en inglés. ($p > 0.05$).

Finalmente se muestran los resultados obtenidos por los estudiantes de los grupos experimental y control, teniendo en cuenta los siguientes parámetros establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (MCER), para determinar el nivel de inglés

en el ámbito de Comprensión de Lectura en General en el cual se encuentre ubicado el estudiante, de la prueba KET (Key English Test) - Cambridge empleada como Pretest y que evalúa el nivel A.

Gráfico N°1. Resultados obtenidos por los estudiantes en la prueba KET (Key English Test) – Cambridge, empleada como Pretest:



En el gráfico 1 se observa que, respectivamente, el 72.9% y el 69.2% de los estudiantes de los grupos experimental y control, están ubicados en el Nivel (-A1), es decir, no superaron las preguntas de menor complejidad de la prueba. Por otra parte, el 8.3% y el 19.2% de los estudiantes de los grupos experimental y control, respectivamente, alcanzaron el Nivel A1.1, es decir, lograron reconocer nombres y palabras muy básicas que aparecen en las situaciones más corrientes. Por otro lado, el 8.3% y el 7.8% de los estudiantes de los grupos experimental y control, alcanzaron el Nivel A1.2, es decir, fueron capaces de comprender textos muy breves y sencillos, leyendo frase por frase, captando nombres, palabras y frases básicas y corrientes, y volviendo a leer cuando lo necesitaba. Finalmente, sólo el 4.2% y el 3.8% de los estudiantes de los grupos experimental y control, alcanzaron el Nivel A2.1, es decir, lograron comprender textos breves y sencillos sobre asuntos cotidianos que contenían vocabulario muy frecuente y cotidiano, o relacionado con el trabajo.

ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA PRUEBA FINAL (POSTEST)

Inicialmente se realizaron las pruebas de normalidad de las calificaciones obtenidas por los estudiantes objeto de investigación, los del grupo experimental y los del grupo control, en la prueba final (Postest).

Tabla N°4. Prueba de normalidad para las calificaciones obtenidas por los estudiantes en la prueba final (Postest).

Grupos objeto de investigación		Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	
Calificación obtenida en la prueba postest	Grupo Experimental	0.945	24	0.207
	Grupo Control	0.947	26	0.201

Como la significancia en cada grupo es mayor 0.05 (nivel de significancia establecido α), entonces se concluye que las calificaciones obtenidas por los estudiantes en la prueba final tienen comportamiento normal. Se observa en ambos casos que las calificaciones de los estudiantes se ajustan bien a la curva de comportamiento normal, información que corroboramos con las pruebas de normalidad de Shapiro-Wilk. Esta condición es necesaria para realizar los análisis estadísticos paramétricos univariados y de contraste entre grupos.

Seguidamente se realizó el análisis de corte descriptivo, resultados que se muestra a continuación en la Tabla 5.

Tabla N°5. Resumen Descriptivo de las calificaciones obtenidas por los estudiantes en la Prueba Final (Postest)

Estadístico	GRUPOS	
	Experimental	Control
Media	23.63	13.54
Varianza	38.07	24.34
Desviación estándar	6.17	4.93
Mínimo	11	6
Máximo	33	26
Asimetría	-0.500	0.786
Curtosis	-0.588	0.411

También se realizó un análisis comparativo entre las medias de las calificaciones obtenidas por los estudiantes de los grupos experimental y control en la prueba final (Postest), en particular la prueba t de igualdad de medias para muestras independientes. Los resultados se muestran en la Tabla 6.

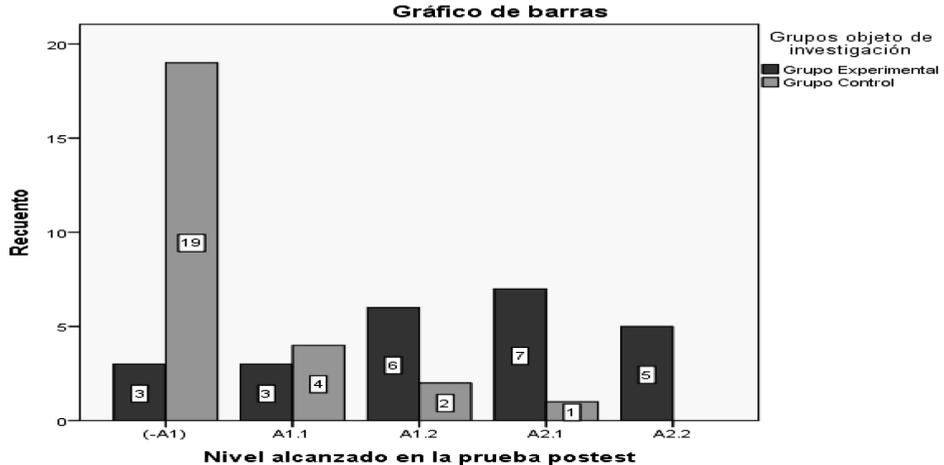
Tabla N°6. Prueba de igualdad de medias para muestras independientes de las calificaciones obtenidas por los estudiantes en la Prueba Final (Postest).

Prueba t para la igualdad de medias						
t	Gl	Sig. (bilateral) valor -p	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
					Inferior	Superior
6.408	48	0.000	10.087	1.574	6.922	13.251

De la tabla 6 se establece que hay diferencias significativas entre las medias de las calificaciones obtenidas por los estudiantes de los grupos experimental y control en la prueba final (Postest), de comprensión lectora en inglés. ($p < 0.01$).

Finalmente se muestran los resultados obtenidos por los estudiantes de los grupos experimental y control, teniendo en cuenta los siguientes parámetros establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (MCER), para determinar el nivel de inglés en el ámbito de Comprensión de Lectura en General en el cual se encuentre ubicado el estudiante, de la prueba KET (Key English Test) – Cambridge, que evalúa el nivel A.

Gráfico N°2. Resultados obtenidos por los estudiantes en la prueba KET (Key English Test) – Cambridge, en la Prueba Postest:



En el gráfico 6 se observa que, respectivamente, el 12.5% y el 73.1% de los estudiantes de los grupos experimental y control, están ubicados en el Nivel (-A1), es decir, no superaron las preguntas de menor complejidad de la prueba. Por otra parte, el 12.5% y el 15.4% de los estudiantes de los grupos experimental y control, respectivamente, alcanzaron el Nivel A1.1, es decir, lograron reconocer nombres y palabras muy básicas que aparecen en las situaciones más corrientes. Por otro lado, el 25% y el 7.7% de los estudiantes de los grupos experimental y control, alcanzaron el Nivel A1.2, es decir, fueron capaces de comprender textos muy breves y sencillos, leyendo frase por frase, captando nombres, palabras y frases básicas y corrientes, y volviendo a leer cuando lo necesitaba. También, el 29.2% y el 3.8% de los estudiantes de los grupos experimental y control, alcanzaron el Nivel A2.1, es decir, lograron comprender textos breves y sencillos sobre asuntos cotidianos que contenían vocabulario muy frecuente y cotidiano, o relacionado con el trabajo. Y tan sólo un 20.8% de los estudiantes del grupo experimental alcanzaron el Nivel A2.2, es decir, lograron comprender textos breves y sencillos que contienen vocabulario muy frecuente, incluyendo una buena parte de términos de vocabulario compartidos a nivel internacional.

ANÁLISIS DE RESULTADOS DE CONTRASTE PARA EL GRUPO EXPERIMENTAL

A continuación se muestran los resultados obtenidos al contrastar los puntajes obtenidos por los estudiantes del grupo experimental en el Pretest y en el Postest al aplicarles la prueba KET (Key English Test) – Cambridge: Inicialmente se muestran los estadísticos de contraste (medias muestrales y desviaciones estándar), seguidamente la correlación entre los puntajes obtenidos en cada prueba y finalmente la prueba t de contraste de medias emparejadas para establecer si existen diferencias significativas entre los mismos.

Tabla 7. Estadísticos para muestras emparejadas del grupo experimental

Estadísticas de muestras emparejadas -Grupo Experimental			
Puntajes Obtenidos	Media Muestral	Tamaño de muestra	Desviación Estándar
Pretest	12.79	24	5.53
Postest	23.63	24	6.17

En la tabla 7 se observa que los estudiantes del grupo experimental aumentaron considerablemente su puntaje en la prueba KET (Key English Test) – Cambridge, por lo que se realizó el cálculo de la correlación y una prueba de contraste entre los puntajes obtenidos en el Pretest y el Postest. Los resultados se muestran en la a continuación:

Los puntajes obtenidos en las pruebas inicial y final dieron una correlación directa positiva de 0.498, siendo esta significativa ($p < 0.05$), por tanto, se puede establecer que los estudiantes mejoraron su desempeño en la realización de la prueba Postest.

Por otra parte, en la tabla 7 se muestran los resultados de la prueba de muestras emparejadas:

Tabla N°8. Prueba de muestras emparejadas para los puntajes obtenidos por los estudiantes del grupo experimental.

Prueba de muestras emparejadas								
Grupo	Diferencias emparejadas							
	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	Intervalo de confianza de 95% para la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
Experimental				Inferior	Superior			
Puntaje Pretest vs Puntaje Postest	-10.833	5.888	1.202	-13.320	-8.347	-9.014	23	0.000

De la tabla 8 se establece que hay diferencias muy significativas ($p < 0.01$) entre las medias de los puntajes obtenidos por los estudiantes del grupo experimental en la prueba final (Postest) de comprensión lectora en inglés en comparación con los resultados de la prueba inicial (Pretest).

ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE DIARIOS DE CAMPO

Con respecto a la parte cualitativa, la docente tomó notas de la experiencia en su diario relacionadas con el trabajo grupal e individual realizado por sus alumnos en los ejercicios a los cuales aplicar las técnicas de lectura y su desempeño en las pruebas. Cuando los alumnos tomaron la primera prueba (pretest), la mayoría de los estudiantes escribieron el significado de palabras desconocidas en los párrafos. Cinco de los 24 estudiantes del grupo experimental terminaron la prueba en 60 minutos; en el grupo control, los 26 alumnos finalizan su prueba en las dos horas asignadas. En los cuadros de dialogo presentes en cada una de las cinco partes de la prueba, ambos grupos manifestaron como estrategias de mayor uso la lectura rápida, búsqueda de palabras clave y el azar. Finalmente, la maestra notó que algunos estudiantes dudaban o no estaban seguros de las respuestas que marcaron.

Además, algunos alumnos exaltaban el valor del tiempo otorgado para la tarea. Fue notable que carecían de estrategias de gestión del tiempo. Tendían a leer lentamente para ganar comprensión, lo que afectó sus puntajes en el KET. Finalmente, los estudiantes informaron que las estrategias que usan dependen

de la información que están buscando; de hecho, algunos de ellos dijeron en el Pretest que tendían a leer párrafo por párrafo (lectura lenta) para obtener lo que están buscando. Enfatizaron la importancia del tiempo dado para terminar la tarea y para lograr sus objetivos de comprensión. Insistieron en que tienden a tomarse su tiempo para entender lo que leen.

Se reveló que los estudiantes del grupo experimental perciben otros factores que tienen un efecto en su competencia para la lectura en EFL. Factores como el conocimiento previo, el entusiasmo por la lectura, el tiempo dedicado a la tarea, el propósito de la lectura y el tamaño del vocabulario se mencionaron durante las sesiones de la etapa de intervención. Además, el tiempo y el deseo por leer un texto en inglés voluntariamente fuera de clase afectan los enfoques de los estudiantes a la tarea de lectura. Muchos alumnos no dedican tiempo a la lectura gratuita. Mencionaron que no leen en inglés a menos que sea necesario.

Se motivó a los alumnos en este estudio a encontrar confianza en sí mismos y ser lectores activos en EFL, a aplicar estrategias para entender con más efectividad los textos; a activar el conocimiento semántico y sintáctico, a reconocer algunos dispositivos retóricos, a obtener conocimiento de la estructura del texto, a aprender a usar claves para predecir el significado y tomar conciencia de la variedad de propósitos para la lectura y las 9 estrategias de lectura de la tipología de David Nunan (1999) evidenciándose como impacto, la movilidad de ellas así: hacer una rápida inspección para identificar el tema o la idea principal, obtener el punto de vista del autor, buscar detalles específicos, anticiparse a lo que viene a continuación en el texto, obtener las ideas que no son explícitas, hacer uso del contexto, estructura de palabras y cognados. Y la utilización de lo que ya se conoce, aplicándolo a nuevas ideas en el texto.

CONCLUSIONES

La estrategia Reading Path de forma explícita es útil, se invita a los maestros a desarrollarla e implementarla, de igual forma permite demostrar destreza, entusiasmo, crea un clima de aprendizaje afectuoso en el aula. Es de resaltar que el avance en la lectura se evidencia sin la dependencia del diccionario, lo cual potencializa la habilidad de inferencia textual. Una vez aplicada la estrategia Reading Path y la prueba KET como Post test al grupo experimental (IV Semestre A), los resultados confirman que, si existen diferencias significativas entre grupos,

corroborándose la efectividad de la estrategia como intervención didáctica para el desarrollo de la competencia lectora en inglés.

Los avances reportados en este estudio demuestran que los estudiantes mejoraron no solo en su competencia lectora de EFL sino también en el conocimiento de las estrategias. Con Reading Path, los estudiantes fueron capaces de desarrollar conciencia cognitiva - Awareness of knowledge of cognition, and regulation of cognition, (Carrell, 1998) al usar estrategias de lectura. Además, las actitudes y la motivación de los estudiantes cambiaron positivamente hacia la lectura en un idioma extranjero.

Las ventajas que ofrece la aplicación de este tipo de estrategias durante el procesamiento del discurso escrito en inglés son invaluableles. "Ello debido a que las estrategias de lectura como procesos mentales suponen, entre otros aspectos, el conocimiento, observación y monitoreo del pensamiento, es decir, tener conciencia de las habilidades, las técnicas y los recursos que se necesitan para efectuar una tarea de lectura de manera efectiva (saber qué hacer), así como la capacidad de usar mecanismos autorreguladores para asegurar el término de la tarea con éxito (saber cómo y cuándo hacer)" (Breen, 1987, citado en Nunan 1989, p.6). Los efectos del enfoque de estrategias de lectura fueron bastante útiles para los lectores de lengua extranjera del grupo experimental porque mejoraron su competencia lectora.

A través de este estudio, es evidente que el uso de estrategias de lectura es una herramienta esencial para ayudar a los estudiantes a convertirse en lectores eficientes. En estos términos, como una forma de superar algunos de los problemas más relevantes en los cursos de comprensión lectora de inglés en el Programa de Formación Complementaria de la IENSS, el uso de estrategias de lectura puede usarse no solo para evaluar cursos de lectura de lenguas extranjeras, sino también como un modelo para diseñar y desarrollar conciencia textual, e intertextual, sino procesos de lectura estratégicas más efectivos y eficientes. Cuando los estudiantes aplicaron las estrategias de lectura, su autoconfianza mejoró y esto dio como resultado niveles más altos de motivación; como se muestra en los resultados de este estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alsamadani, H. (2008). The Relationship between Saudi EFL College-Level Students' Use of Reading Strategies and Their EFL Reading Comprehension. (Electronic Thesis or Dissertation). Recuperado de <https://etd.ohiolink.edu/>

Babbie, E. (1990). Research methods. Belmont, CA: Wadsworth Publishing.

Campbell, Donald T. y Stanley, Julian C. (1973) Diseños experimentales y Cuasiexperimentales en la Investigación Social. AMORRORTU Editores, 2012.

Cambridge University Press (2004). Cambridge Key English Tests 2. With Answers. Examination Papers from University of Cambridge. ESOL Examinations: English For speakers Of Other Languages.

Carrell, P. (1998). Can reading strategies be successfully taught? ARAL, 21(1), 1-20.

Escudero, M. D. P., & Cruz, M. D. R. R. (2014). Enseñanza De Estrategias De Comprensión Inferencial En inglés L2 Y Su Impacto En español L1: Implicaciones teóricas y pedagógicas para la lectura en las disciplinas*. Revista Mexicana De Investigación Educativa, 19 (61), 599-626. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1535076518?accountid=34487>

Fernández Collado, Carlos; Baptista Lucio, Pilar. (1999). Metodología de la Investigación. México: McGraw-Hill Interamericana. Segunda edición.

Fowler, F. (2002). Survey research methods. Sage Publications, 58-59.

Han, Zhao Hang y D'Angelo, Amy (2007). "Balancing between comprehension and acquisition: Proposing a dual approach", en Z. Han, N. J. Anderson y D. Freeman (coords.), Second language reading research and instruction: crossing the boundaries, Ann Arbor: The University of Michigan Press, pp. 173-191.

Mikulecky, B., & Jeffries, L. (2004). Reading Power. United States: Pearson, Longman.

Nunan, D., Lai, J., & Keobke, K. (1999). Towards autonomous language learning: Strategies, reflection and navigation. In S. Cotterall & D. Crabbe (Eds.), Learner

autonomy in language learning: Defining the field and effecting change (pp. 69-78). Frankfurt, Germany: Peter Land.

Poole, A. (2009). The reading strategies used by male and female Colombian university students. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 11(1), 29-40.

Vivaldo, J.; López, M. y González, R. (2004). Determinantes psicolingüísticos da Compreensão de Leitura em inglês como língua estrangeira", *Psicología Escolar e Eduacional: Revista del ABRAPEE*, vol. 7, núm. 1, pp. 21-31.

Wenden, A. (1985). Learner strategies. *TESOL Newsletter*, 14, 1-4.

4

**LOS PROBLEMAS SOCIALES Y
EL IMPACTO EN EL DESEMPEÑO
ACADÉMICO: ESTUDIO DE CASO DE
ESTUDIANTES EN LENGUA INGLESA****SOCIAL PROBLEMS AND THE IMPACT
ON ACADEMIC PERFORMANCE: STUDY
CASE OF STUDENTS IN ENGLISH
LANGUAGE**

PACHECO BALAM, Gina del Pilar¹

BAUTISTA MALDONADO, Salvador²

FERRER MÉNDEZ, Rafael³

SUMARIO 1.1 Introducción; 1.2 Problemas sociales y el desempeño académico; 1.3 Algunos problemas sociales de estudiantes en la UNACAR; 1.4 Casos de estudiantes de Lengua Inglesa; 1.5 Desempeño académico de estudiantes

1 Mtra. Gina del Pilar Pacheco Balam – Universidad Autónoma del Carmen gpacheco@delfin.unacar.mx

2 Dr. Salvador Bautista Maldonado – Universidad Autónoma del Carmen sbautista@pampano.unacar.mx

SCOPUS AUTHOR ID: 35884727400 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9816-1299>

3 Mtro. Rafael Ferrer Méndez – Universidad Autónoma del Carmen rferrer@pampano.unacar.mx

que viven problemas sociales; 1.6 Atención a las situaciones presentadas; 1.7 Conclusiones.

ABSTRACT

This paper presents the impact that some social problems have on the performance of university students, particularly when those problems affect emotions. The social problems detected in four students of the English Language Degree are mentioned. Likewise, the follow-up given to the students during different stages of their university studies, from the first two years, the first three years and those who are about to conclude the educational program. It also highlights the academic performance, the care provided through tutoring and the impressions of students in this regard.

KEYWORDS: counseling, grades, academic development, family support, motivation.

RESUMEN

El presente trabajo presenta el impacto que algunos problemas sociales provocan en el rendimiento de estudiantes universitarios, particularmente cuando afectan las emociones. Se mencionan los problemas sociales detectados en cuatro estudiantes de la Licenciatura en Lengua Inglesa. Asimismo, el seguimiento dado a los estudiantes durante diferentes etapas de sus estudios universitarios, desde los dos primeros años, los tres primeros años y quienes están por concluir el programa educativo. Además se destaca el rendimiento académico, la atención brindada a través de la tutoría y las impresiones de los estudiantes al respecto.

Palabras clave: *tutoría*, *calificaciones*, desempeño académico, apoyo familiar, motivación.

1.1 INTRODUCCIÓN

Una de las grandes problemáticas que enfrentan los jóvenes universitarios, son los problemas sociales. Estos problemas sociales pueden ser la violencia, el abuso de sustancias, la situación económica, los embarazos no deseados a edades tempranas, entre otros y al mismo tiempo ocasionar problemas emocionales, físicos, de abuso o bullying en los contextos educativos. Nunca antes, como ahora la sociedad ha estado influenciada por las redes sociales,

las cuales se han convertido en el medio preferido de los jóvenes y adultos para mantenerse informado. Por este motivo, las problemáticas sociales y el impacto que tienen al interior de las escuelas y universidades es cada vez más notorio, no solamente en cuanto al rendimiento académico, sino también en cuanto al manejo de las emociones y particularmente de la resiliencia.

Una de las problemáticas sociales que se ha manifestado y magnificado en los colegios es la violencia. La violencia que puede ser física, verbal, psicológica, emocional y que se ha transformado en bullying. Muchas veces esa violencia, no solamente se vive fuera del hogar, sino que su origen mismo se encuentra dentro del seno familiar. Cuando la violencia es visible porque deja rastros en quien la padece, las personas alrededor de la víctima pueden acudir en su apoyo. No obstante, cuando la violencia es psicológica, no visible, tiene que ser la víctima quien decida pedir ayuda. Ya sea física o verbal, la violencia impacta de tal manera que ocasiona pérdida de autoestima en quien la padece y por consecuencia, en ocasiones, tristeza, enojo, frustración, o depresión.

El abuso de sustancias tóxicas, sean éstas de uso permitido o prohibido (tabaco y alcohol) o bien de uso ilegal (marihuana, cocaína, pseudoefedrina o cualquier sustancia psicotrópica), en ocasiones se usan por primera vez por individuo para sentir placer o bienestar. Sucede que antes de que el individuo decidiera consumir alguna sustancia es porque necesita sentirse aceptado, amado y olvidarse de problemas más graves que acosan su persona. El uso de sustancias tóxicas definitivamente afectan al individuo no solamente en su aspecto físico, sino mental y emocional. En los contextos escolares se manifiesta por el abstencionismo, el desinterés en las labores educativas, o en el aislamiento de la persona, entre otras cuestiones.

La situación económica nunca ha estado tan difícil para todos los mexicanos como lo está ahora. Particularmente, en el contexto carmelita, debido al cierre de compañías extranjeras y nacionales, muchas familias se quedaron sin un sustento de un momento a otro. Esta situación ha provocado que las familias y cada uno de sus miembros tengan que adaptarse a vivir en condiciones precarias. En algunos casos, esta situación ha sido sobrellevada por el joven universitario y él mismo ha procurado una fuente de sustento, sin abandonar los estudios. No obstante, en otros casos, ha provocado la deserción para procurar un ingreso

económico, o bien, la reprobación porque el joven exhausto cuando termina una jornada laboral, lo último que tiene en mente es sentarse a estudiar.

Otra situación que sin duda afecta el rendimiento académico y que está vinculado a los problemas de la sociedad actual, son los embarazos no deseados a edades tempranas. A pesar de la evolución que tienen los jóvenes en cuanto al despertar a la sexualidad, cuando no toman las precauciones necesarias para tener relaciones sexuales seguras, pueden venir lo embarazos no deseados, o bien, situaciones más graves tales como las enfermedades de transmisión sexual. Los embarazos no deseados afectan sin duda el desempeño académico de los jóvenes involucrados en la situación. Por una parte, la joven embarazada, en ocasiones, tiene que interrumpir los estudios porque la fecha de nacimiento del bebé no coincide con el calendario escolar. Por otra parte, el joven, que se hace responsable de su pareja y el futuro recién nacido, debe procurar el sustento de los tres miembros de la nueva familia.

Todos los problemas señalados con anterioridad afectan la vida del individuo que se encuentra inmerso en alguno de ellos. El estar repentinamente o no en alguna situación, como las mencionadas con anterioridad, provoca problemas emocionales y psicológicos. Uno de los primeros aspectos que afecta a las víctimas de violencia es la autoestima. Quien abusa de sustancias tóxicas puede sentir un estado de placidez y bienestar momentáneo, pero cuando el efecto de la sustancia ha pasado, el individuo vuelve a su realidad y es precisamente ahí cuando los problemas y las emociones se acrecientan. Quienes se ven repentinamente obligados a tomar una responsabilidad para la cual no estaban preparados, también sufren emocional y psicológicamente. Por ello, para que un joven pueda transitar por etapas de cambio tan sustancial, es necesario que tenga un nivel altamente desarrollado de resiliencia. La capacidad que tenga para enfrentar situaciones adversas y tener la convicción de que podrá salir de ellas, es lo que sin duda lo ayudará a lograr el éxito.

En el presente trabajo, se presentan los casos de cuatro estudiantes de la licenciatura en Lengua Inglesa, quienes han demostrado que, a pesar de las situaciones adversas que han vivido, continúan con ese mismo ímpetu y deseo de concluir los estudios universitarios. Sin duda, se ha generado en cada uno de ellos la conciencia de que el contar con un título universitario es un primer

paso para cambiar la situación por la que han atravesado. Lo más importante es que aunque han tenido altibajos en cuanto a su rendimiento académico, no han desertado o siquiera pensado en abandonar los estudios, lo que demuestra su nivel de compromiso, pero sobre todo, un alto nivel de resiliencia.

1.2 PROBLEMAS SOCIALES Y EL DESEMPEÑO ACADÉMICO

De acuerdo con Horton y Leslie (1995), una condición que afecta a un número significativamente considerable de personas, de un modo considerado inconveniente y que según se cree debe corregirse mediante la acción social colectiva. Por lo tanto, son situaciones que impiden el desarrollo o el progreso de una comunidad o uno de sus sectores. En los años más recientes, se ha hablado de un sin número de problemas que afectan a la sociedad y que en décadas pasadas no se habían percibido por la sociedad como problemas sociales. Dado que estos problemas afectan a la sociedad o a un sector de ella, se consideran también dentro de este rubro, la violencia familiar, la pobreza, los embarazos en edades tempranas y las adicciones, tales como el alcoholismo y la drogadicción.

Cabe mencionar que estos problemas, dado estudios recientes, no se pueden considerar privativos de un género o una clase social, salvo la cuestión de pobreza, que por la situación económica tan difícil que atraviesa el país, ha afectado no solamente a quien viven en situación de pobreza o pobreza extrema. Esto debido a que la clase media, o clase trabajadora también ha tenido que ajustar gastos y presupuestos para dar a la familia una vida digna. Las personas más vulnerables, cuando se presentan cualquiera de los problemas mencionados, son los niños y los jóvenes. Por citar un ejemplo, en ocasiones cuando la familia sufre un descenso en el ingreso familiar, los jóvenes recurren al empleo o subempleo para poder continuar los estudios o para apoyar a la familia.

Los problemas sociales no están desligados del rendimiento académico de los niños y jóvenes. Un niño o un joven que acude a la escuela con una alimentación inadecuada porque los padres no cuentan con el ingreso suficiente, pues no podrá rendir lo suficiente en las actividades académicas. Si un joven atiende clases matutinas, pero un día antes de su clase regular tiene que trabajar hasta altas horas de la noche, o bien, debe apoyar a su pareja a cuidar a un recién nacido, tampoco podrá poner la atención debida a las clases; no solamente

porque probablemente se ha desvelado, sino porque además el cansancio puede hacer presa de él.

Por lo que respecta al rendimiento académico, existen diversos autores que han definido este concepto desde diferentes dimensiones, por un lado, la social, la educativa-institucional y la económica. Para efectos de este trabajo, hemos considerado la definición de Gimeno, J. (1976) quien entiende el rendimiento académico como lo que los alumnos obtienen en un curso tal como queda reflejado en las notas o calificaciones escolares. Consideramos que la propuesta anterior es la más acertada para este escrito ya que son precisamente las calificaciones obtenidas a lo largo de los semestres cursados por los estudiantes, lo que nos indica qué tanto han “rendido” en las actividades académicas.

1.3 **ALGUNOS PROBLEMAS SOCIALES DE ESTUDIANTES EN LA UNACAR.**

La Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR) no ha sido ajena a los problemas sociales que aquejan a la sociedad mexicana. En primer lugar las políticas gubernamentales, tales como las reformas energética y educativa han afectado a la sociedad de la entidad. Una de las principales cuestiones que más ocasionó cambios en la sociedad fue el cambio de sede de las compañías internacionales que operaban en Ciudad del Carmen, debido a la reforma y la baja en los precios del petróleo. Es innegable que debido al despido masivo de empleados de compañías y de la misma paraestatal Petróleos Mexicanos (PEMEX), padres y madres de familia emigraron a otras ciudades en busca de oportunidades de empleo. Como consecuencia, los hijos también emigraron aunque fueran mayores de edad y estuvieran realizando estudios universitarios.

En otra dinámica, jóvenes que dependían enteramente de sus padres para mantenerse estudiando o para iniciar estudios, también se han visto en la necesidad de emplearse, ya sea por unas horas, y en casos extremos de tiempo completo. Esta dinámica familiar y social ha tenido repercusiones en el desempeño académico de los jóvenes universitarios. Por lo tanto, un problema social tal como la situación económica y el modo de subsistencia de las familias carmelitas, ha provocado que los jóvenes universitarios no cuenten con la seguridad de poder concluir sus estudios, o bien, no puedan hacerlo porque deben resolver necesidades básicas tal como la alimentación; ya que

es más importante, para estos jóvenes resolver carencias económicas antes de preocuparse por los estudios.

La situación económica se agudiza aún más cuando los jóvenes se enfrentan a problemas tales como los embarazos no deseados. El tener una responsabilidad repentina tal como ser padres, sin haber concluido los estudios universitarios, es una situación que lleva a los jóvenes a tomar decisiones que repercuten en sus estudios. En primer lugar, deben procurar el sustento de un nuevo ser. Para ello, deberán encontrar empleo o subempleo que les permita proveer a su hijo (a) de lo necesario para vivir. En segundo lugar, el cuidado de un niño no es tarea fácil y se deberá lidiar con situaciones inesperadas tales como las enfermedades de los infantes, acostumbrarse tener pocas horas de sueño para dar atención al menor, aprender a compartir responsabilidades (cuando la pareja decide vivir bajo un mismo techo) o bien sortear la responsabilidad en solitario.

Por otra parte, también los jóvenes universitarios sufren de problemas tales como las adicciones, ya sea de sustancias legales o ilegales. Como es bien sabido, las adicciones, cualquiera que éstas sean, provocan cambios en la personalidad y forma de comportarse de las personas. Quienes se ven inmersos en alguna adicción, en primer lugar deben aceptar que la sufren para poder hacerle frente y empezar un proceso de recuperación. Muchas veces las adicciones, particularmente al alcohol, no se ven como una adicción, especialmente cuando dentro del seno familiar, se acostumbra cada fin de semana consumir bebidas alcohólicas. O bien, cuando el círculo social (amigos o parientes) tienen como costumbre reunirse para beber.

Otro problema social, uno que es más sutil, pero que tiene repercusiones en la conducta y en el rendimiento del estudiante es la violencia. Muchas veces quienes sufren de violencia, ya sea dentro del seno familiar, o en una relación de pareja; no se atreven a denunciarla. Las razones para no hacer una denuncia pueden ser muchas y entre ellas se pueden mencionar el miedo, el desconocimiento de las leyes existentes, la dependencia económica de la persona que ejerce la violencia sobre la víctima, entre muchas otras. Las víctimas de violencia, generalmente son personas que se muestran inseguras, con falta de confianza en sí mismas, o con baja autoestima. Ya que muchas veces, antes de violencia física, lo que el victimario ejerce es violencia psicológica.

Problemas sociales hay muchos y si se realizaran estudios serios al respecto, al interior de las universidades y centros educativos, se podría contar con un censo que permitiera conocer cuáles son los más comunes, cuáles son los que provocan mayor repercusión en el rendimiento académico de los y las jóvenes universitarios, o de cualquier otro nivel educativo. A partir de ahí, las áreas correspondientes podrían tomar las medidas necesarias para apoyar a quienes están inmersos en problemáticas sociales que les impiden atender adecuadamente la escuela. Esta atención podría ser más efectiva ya que los esfuerzos que se hacen en las universidades, a través de programas como las becas, se enfocarían eficientemente a los necesitados de apoyo.

1.4 CASOS DE ESTUDIANTES DE LENGUA INGLESA

A lo largo de nuestra labor académica en la universidad, hemos tenido la oportunidad de fungir como tutores de jóvenes adscritos al programa educativo en Lengua Inglesa. Para efectos de este trabajo, hemos dado seguimiento a cuatro jóvenes que han tenido, a lo largo de su formación, alguno de los problemas sociales que afectan a los universitarios de la UNACAR. En este sentido y con el objetivo de conservar el anonimato de los participantes en este estudio de corte cualitativo se han identificado a los jóvenes con seudónimos de algunos personajes de superhéroes, tales como Mujer maravilla, Thor, Iron Man y Capitán América.

Para realizar el estudio se tomaron en consideración las calificaciones obtenidas durante los semestres regulares y también se sostuvo una entrevista en la que se hicieron entre 12 y 15 preguntas, dependiendo del problema que se tratara. No obstante, para efectos de este trabajo se considerarán solamente las preguntas más relevantes, vinculadas al rendimiento académico. Por un lado, hay jóvenes que han vivido situaciones de violencia intrafamiliar, otro caso presentó una situación económica difícil y en el último caso trata de un joven no solamente con una problemática económica, sino que también un embarazo no deseado, con una demanda legal de por medio de contribuir con la pensión alimenticia del menor.

Se ha dado seguimiento a los jóvenes porque a pesar de los ajustes que se hacen cada semestre, hemos sido afortunados de poder continuar siendo sus

tutores y tener un acercamiento con ellos, lo cual nos ha permitido conocer su situación más de cerca. Asimismo, hemos escuchado y orientado, cuando nos han solicitado, acerca de su problemática. Cabe mencionar que también, en su oportunidad han sido canalizados al departamento psicopedagógico o al departamento de servicio social y becas.

1.4.1 RESULTADOS

En la primera reunión que se sostuvo con tutorados, participantes en este estudio, y el resto de sus compañeros, se aplicó un cuestionario denominado HELFA. Este cuestionario se empleó en otra investigación relacionada con las Funciones ejecutivas y el rendimiento académico de los estudiantes. El cuestionario permite detectar el desarrollo de las funciones ejecutivas de los jóvenes y fue tomado, con el consentimiento del investigador Jorge Amaya, del libro "Vicios y virtudes del fracaso y el éxito académico".

Este cuestionario mide 18 funciones ejecutivas, tales como la priorización, las metas, la anticipación, la autoestima, el control de la impulsividad, el autocontrol, la flexibilidad, la administración del aburrimiento, la resiliencia, el inicio de tareas, la constancia, la inhibición de distractores, la metacognición, la atención, la memoria, la organización y la transferencia. Los resultados del cuestionario permitieron observar qué funciones se encontraban en pleno desarrollo y cuáles eran de llamar la atención por el nivel de desarrollo observado. Cabe mencionar que de acuerdo con Rosselli, Jurado & Matute (2008), las funciones ejecutivas se desarrollan a partir de los 4 años de edad, hasta la edad adulta. No obstante, al ingreso a la universidad, se espera que los jóvenes tengan, al menos, el 75% de desarrollo de cada una de las funciones.

En el caso de la Mujer Maravilla se ha destacado por ser una estudiante de alto rendimiento, ya que durante su formación académica ha mantenido un promedio cercano o superior a 95. La Mujer Maravilla fue atendida por primera vez como tutorada en 2014. Cuando se aplicó el cuestionario HELFA, pudo detectarse que una de las funciones ejecutivas menos desarrolladas fue la autoestima. Esta situación llamó la atención del tutor porque la joven demostraba contar con talento y con alto grado de desarrollo en cuanto a las metas, la anticipación, la constancia, la atención, la organización, entre otras. Entonces ¿cómo era

posible que una joven con un alto potencial pudiera tener tan baja autoestima y motivación? Esto llevo al tutor a sostener una charla a solas con ella. Fue precisamente ahí cuando la joven habló de la situación que vivía en casa: violencia intrafamiliar.

La joven en la entrevista realizada indicó que vivió episodios de violencia psicológica y también de violencia física. Cabe señalar que la violencia psicológica si iba dirigida a ella, pero la violencia física era a su madre. Esta situación se repitió a lo largo de su formación con tres episodios particularmente violentos que fueron el detonante para acudir a sesiones de terapia, apoyar a sus padres a buscar una solución a la problemática en casa, así como para mantener relaciones más sanas con ambos progenitores. Es importante mencionar, que a pesar de haber vivido una situación tan difícil que la afectaba emocionalmente, nunca se dejó vencer y trató en todo momento de llegar a su meta: concluir los estudios universitarios. Cabe mencionar que demostró en todo momento un alto nivel de resiliencia ya que logró vencer la adversidad.

Otro caso que se presentó de un problema social, fue el caso de Thor. Este joven fue atendido como tutor por primera vez en agosto 2016. Durante la primera charla se pudo notar que el joven tenía ciertas dificultades de expresión que impedían comprender lo que decía. Se le invitó a hacer el cuestionario HELFA y con la aplicación del cuestionario pudo notarse que el joven tenía de las 18 funciones ejecutivas, 8 en riesgo y 5 con problemas. Esta situación representa un foco de atención, ya que de acuerdo a los resultados, el joven tiene problemas para manejar los distractores, particularmente cuando se encuentra estudiando. Asimismo, es un problema la memoria, ya sea porque no se ha trabajado lo suficiente en ella, o bien, podría ser una consecuencia del abuso de sustancias tóxicas. Otra cuestión que llama la atención es la organización con una puntuación de apenas 16%, cuando el mínimo esperado debía ser de 75%. Además, el resultado indica que no hay esfuerzo para hacer las actividades con el mayor empeño posible y lograr la excelencia en la entrega de trabajos, proyectos o tareas.

Indicadores tales como la definición de metas, la autoestima, el autocontrol, la resiliencia, y el inicio de las tareas se encuentran en el 52%, cuando lo esperado es, al menos, 75%. La resiliencia y la autoestima son los indicadores que más

llaman la atención. La resiliencia considerada como la capacidad de recuperarse frente a la adversidad, de acuerdo a los resultados del cuestionario indica que el joven tiene dificultades para lidiar con situaciones adversas. Por ejemplo, dejar de asistir a clases cuando las cosas van mal, o darse por vencido fácilmente. Por otra parte, la autoestima se denota en el porcentaje obtenido en el cuestionario ya que de acuerdo con los resultados, el joven no se siente seguro de aprender aquello que le cuesta trabajo, o no tener confianza en lograr el éxito con lo que hace, por mencionar algunos ejemplos.

Siguiendo en la misma línea, se presenta el caso del Capitán América que de acuerdo a su resultados del cuestionario HELFA que se le aplicó al inicio de su carrera, presenta 3, de las 18 funciones ejecutivas, en situación problemática con un porcentaje por debajo del 50%, y 6 de las funciones ejecutivas en calidad de riesgo con un porcentaje por debajo del 75%. Lo que hay que notar del capitán América es que presenta el 50% de las 18 funciones ejecutivas con un porcentaje positivo, ya que según sus resultados 9 de las 18 funciones están por arriba del 75% lo que conlleva a predecir que este estudiante tiene muy en claro sus prioridades académicas con un porcentaje del 100% y así como también sabe cómo lidiar con la resiliencia obteniendo un porcentaje de 100%. Aunque su organización del tiempo, motivación, control de impulsividad y constancia, funciones ejecutivas donde obtuvo el nivel de porcentaje más bajo, estén en problemas con un porcentaje de 40%, 48%, 56% y 52% respectivamente. La situación de Capitán América, de acuerdo a la entrevista, es que básicamente tiene que trabajar por su cuenta para poder subsistir y así poder pagarse sus estudios de licenciatura y como consecuencia le dedica más tiempo al trabajo que a la escuela lo cual repercute en su promedio en los cursos que toma durante el ciclo académico. No obstante tiene bien definidas sus metas y menciona que pretende terminar la licenciatura en un lapso no menor a 6 años de los 8 años como máximo que puede tomar.

Por otra parte, el caso de Iron Man está para un análisis más exhaustivo ya que la mayoría de las funciones ejecutivas detectadas durante la aplicación del HELFA están muy por debajo de lo esperado, y muy por debajo de los tres estudiantes reportados en este mismo artículo. Este estudiante obtuvo el 50% de las funciones ejecutivas por debajo de la media esperada, es decir que 15 de las 18 funciones que contiene el instrumento, están en situación de problema. Tanto así que de

esas 18, en situación de problema, 9 están con un porcentaje de menos de 25% en sus respuestas. Solamente se detectaron 3 de las 18 funciones ejecutivas en riesgo (priorización con un porcentaje de 52%, metas con un porcentaje de 68% y motivación con un porcentaje de 68%) siendo estas tres funciones las más altas que se detectaron en este estudiante. Se observa, de acuerdo a sus resultados, que ninguna de las 18 funciones está por arriba del 75%. La situación personal de este estudiante se debe a que es un padre de familia y que tiene que pasar una pensión mensual para la manutención de su hijo de 5 años. Eso lo ha orillado a trabajar y estudiar al mismo tiempo. Esto es consecuencia de un embarazo no planeado que sucedió antes del inicio de la licenciatura. Este estudiante menciona que sus padres lo apoyan con los pagos de sus estudios pero no lo apoyan con las obligaciones con su hijo.

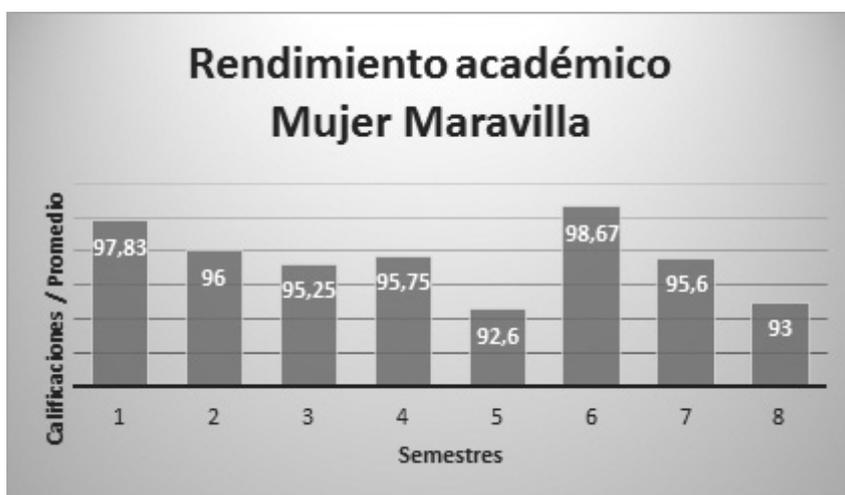
1.5 DESEMPEÑO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES QUE PRESENTAN PROBLEMAS SOCIALES

No todos los seres humanos actuamos de la misma manera ante una situación determinada. Particularmente, cuando se trata de situaciones que pueden llegar a ser, incluso para un adulto, difícil de manejar y controlar. Por ello, cada uno de los estudiantes, a quienes se les ha dado seguimiento, han seguido una trayectoria distinta y se comportan de diferente manera dentro del aula y ante los retos que representa el continuar y concluir los estudios universitarios. A continuación, se presentan las gráficas de cada uno de los jóvenes y su rendimiento académico en la Licenciatura en Lengua Inglesa.

LA MUJER MARAVILLA

La gráfica siguiente muestra que la Mujer Maravilla, a pesar de tener una baja de rendimiento académico en el quinto semestre, donde su promedio descendió a 92.60, tuvo un repunte en el semestre siguiente donde obtuvo el promedio más alto de calificación que fue de 98.67. Esto confirma que de acuerdo al cuestionario HELFA de funciones ejecutivas, su alto nivel de resiliencia, así como la búsqueda de apoyo fueron los aspectos que contribuyeron a que lograra superar la situación adversa por la que estaba atravesando.

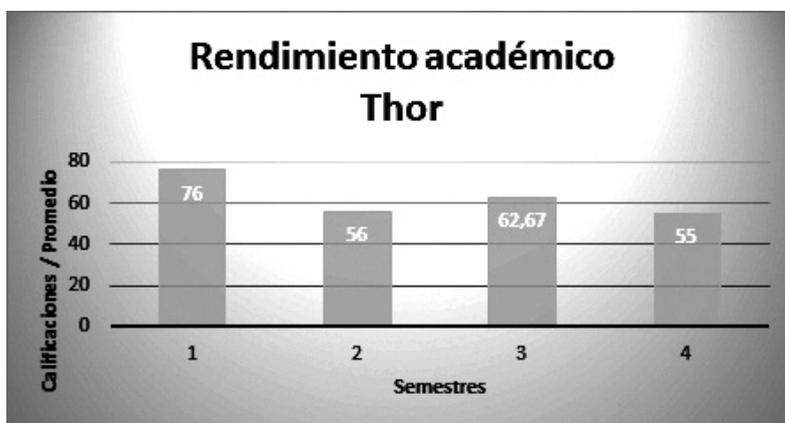
Gráfica 1. Rendimiento académico de la Mujer Maravilla



THOR

En el caso de Thor, la situación ha resultado menos fructífera en cuanto a los resultados de rendimiento académico. La siguiente gráfica muestra que el joven ha tenido altibajos. Particularmente, tuvo un descenso en su rendimiento en el segundo semestre y a pesar de que en el tercer semestre repuntó favorablemente, su promedio general no alcanza siquiera el 70. Aunado a ello, en el semestre más reciente (4º.) sus calificaciones volvieron a ser desfavorables. Esto confirma que de acuerdo a los resultados del cuestionario HELFA, las funciones ejecutivas que aún no han sido desarrolladas en su máximo potencial, particularmente la resiliencia, indica que el joven tiene dificultades para superar las situaciones adversas y si a eso se le añade la baja autoestima, la situación se recrudece.

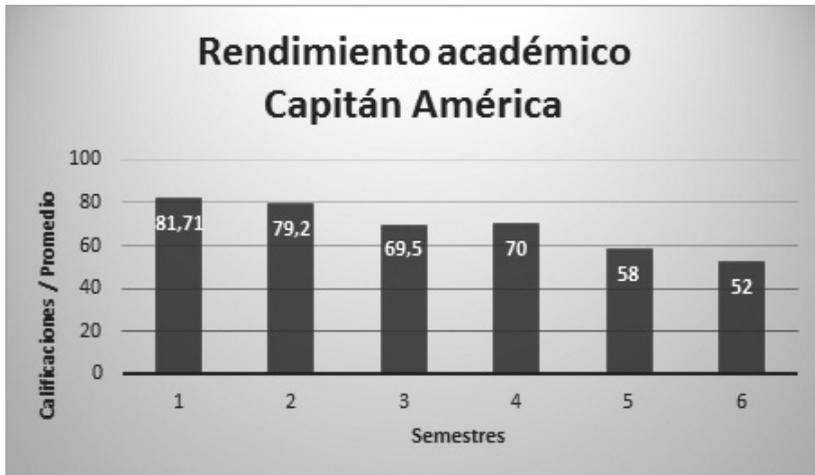
Gráfica 2. Rendimiento académico de Thor



CAPITÁN AMÉRICA

En el caso del Capitán América, como puede observarse en la siguiente gráfica, las calificaciones han ido de menos a más. El joven tuvo una baja de promedio en el tercer semestre, pero recuperó medio punto porcentual para alcanzar un promedio de 70. No obstante, puede notarse que la calificación en el quinto semestre es de apenas 58 y en el semestre que recién acaba de concluir es de 52. Aunado a ello, los resultados del cuestionario HELFA indican que aunque sus metas están bien claras su organización del tiempo está muy baja y principalmente esta última función ejecutiva es la que lo está afectando en su desempeño académico tal y como se muestra en la gráfica, hay un índice de promedio semestral muy bajo desde el segundo semestre y sigue bajando conforme avanza en sus semestres.

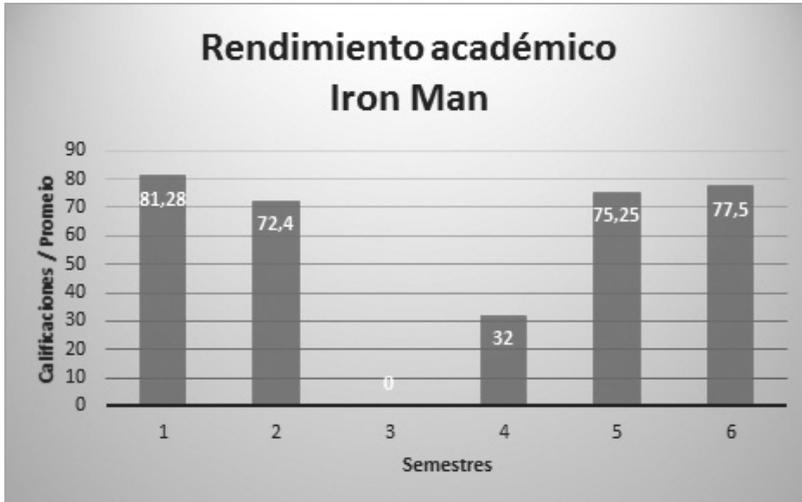
Gráfica 3. Rendimiento académico del Capitán América



IRON MAN

Por lo que respecta a Iron Man, como puede notarse en la siguiente gráfica, inició con un promedio aceptable superior a 80. No obstante, en el segundo semestre bajó su promedio a 72.4, pero ello no afectó considerablemente. Cabe mencionar que precisamente por problemas económicos y legales se dio de baja temporal en el tercer semestre y por ello la calificación del semestre es de 0. Cuando se reincorporó al semestre siguiente, el hecho de haber estado fuera, aunado a su situación, afectó su rendimiento, ya que su promedio fue de apenas 32. Sin embargo, ha mantenido calificaciones aceptables con promedio superiores a 75 en los semestres más recientes. En el semestre que acaba de concluir, su promedio fu superior al del semestre anterior. En cuanto al desarrollo de las funciones ejecutivas, los resultados del cuestionario HELFA indican que este estudiante tiene casi todas las funciones ejecutivas en situación de problema. Sus porcentajes de las 18 funciones ejecutivas, 15 están en situación de problema y solamente tiene 3 funciones ejecutivas en riesgo. Lo cual indica que su situación emotiva no está del todo bien. No obstante, en el último semestre, y según la entrevista que se le hizo, ya está consciente de su situación y está en busca de una mejor calificación tal y como lo demuestra en el último semestre (77.5 de promedio).

Gráfica 4. Rendimiento académico de Iron Man



1.6 ATENCIÓN A LAS SITUACIONES PRESENTADAS

Una de las primeras acciones emprendidas por el tutor, con la Mujer Maravilla, fue canalizar a la estudiante al departamento psicopedagógico. La experiencia de la joven con el departamento fue, en sus propias palabras la siguiente:

“...para ser sincera, en un principio sentí que no me ayudó. No sé si era yo o mi actitud, porque iba con ese miedo o dudas de si iba a poder ayudarme. Así que cuando salí sentí que no iba a poder ayudarme. Pasó un tiempo y volví a ser canalizada y esa segunda vez, sí sentí que iba a ser de gran ayuda para mí y encontrar una respuesta a las preguntas que me estaba haciendo... fue la misma persona la que me atendió la primera y la segunda vez, pero fui con una actitud diferente porque sentía que ya no podía más con la situación. Así que sí sentí el apoyo y la preocupación...”

Por las palabras expresadas por la Mujer Maravilla, puede notarse que esperó hasta que sintió que la situación era insostenible y cuando se presentó un episodio de violencia que le hizo recurrir al tutor y aceptar la canalización que se le ofrecía. A partir de ahí, hubo un mayor acercamiento al tutor, así como con el departamento psicopedagógico. La persona encargada de atender los casos de la facultad, le brindó asesoramiento no solamente a ella, sino también aconsejó la atención de la familia.

Otra atención que se brindó a la estudiante fue el asesoramiento legal, a través del departamento jurídico que atienden profesores y jóvenes de la facultad de Derecho. Era importante también hacerle saber que la violencia que sufrían tanto ella, como sus hermanos y su madre, se encuentra tipificada en el Código Penal Federal artículo 343 bis que a la letra dice:

“Por violencia familiar se considera el uso de la fuerza física o moral así como la omisión grave, que de manera reiterada se ejerce en contra de un miembro de la familia por otro integrante de la misma contra su integridad física, psíquica o ambas, independientemente de que pueda producir o no lesiones.

Comete el delito de violencia familiar el cónyuge, concubina o concubinario; pariente consanguíneo en línea recta ascendente o descendente sin limitación de grado; pariente colateral consanguíneo o afín hasta el cuarto grado, adoptante o adoptado, que habite en la misma casa de la víctima.

A quien comete el delito de violencia familiar se le impondrá de seis meses a cuatro años de prisión y perderá el derecho de pensión alimenticia. Asimismo se le sujetará a tratamiento psicológico especializado.

Este delito se perseguirá por querrela de la parte ofendida, salvo que la víctima sea menor de edad o incapaz, en que se perseguirá de oficio”.

Por lo tanto, es importante que se brinde información a los tutorados para que puedan tomar una decisión acertada de cómo sortear o salir avante de situaciones que parecen complicadas y que lo único que requieren es tomar decisiones que mejoren o erradiquen, en casos extremos, la situación por la que atraviesan.

Aunado a ello, la Mujer Maravilla considera que la tutoría ha sido de mucha ayuda ya que después de su primera visita al tutor, sintió que había encontrado a alguien que podía entender su situación y un alivio porque sintió que podía tener a alguien que la escuchara. Incluye que la tutoría ha sido de ayuda no solamente cuando se trabaja de manera personal o grupal. Le ha permitido ver que el problema es real y que no le sucede solamente a ella. Comenta que aconseja a sus compañeros que sufren de esa misma situación, busquen ayuda profesional o alguien de su confianza de cómo salir de la situación y podría apoyar el tutor. Finaliza diciendo que la resolución del cuestionario HELFA y conocer sus

resultados es una herramienta de ayuda para conocerse mejor y darse cuenta de que la situación que están viviendo no es normal. Sugiere que es necesario hacer sentir a los estudiantes la confianza para hablar y que la situación se puede solucionar.

En el caso de Thor, al igual que con la Mujer Maravilla, se canalizó al departamento psicopedagógico porque se notó una situación de desgano y abandono de los cursos porque su nivel de resiliencia no se encuentra en nivel óptimo de desarrollo. El joven manifiesta que tuvo episodios de violencia intrafamiliar y ello lo llevó a no rendir en la escuela porque tuvo problemas con compañeros y buscaba resolverlos a los golpes. También sufrió violencia psicológica en casa porque los padres consideraban que ello lo podría ayudar a sentirse motivado para ser mejor. Esa violencia psicológica sufrida le ha creado complejos y le han dicho que tiene falta de confianza en sí mismo, incluso llevándolo a la depresión y por ello recurría a estimulantes legales e ilegales. Afortunadamente, manifiesta que se dio cuenta de que su dependencia a los estimulantes no lo llevaría a ningún lugar.

Cuando inició con las sesiones de tutoría, su tutor le dio la confianza para abrirse y le demostró que se preocupaba por su situación. Después de que visitó al tutor por primera vez se preguntó qué para qué iba, sin embargo, al darse cuenta de que los temas trabajados se relacionaban con la motivación y después de su sesión se sintió motivado. Al principio cuando se le canalizó al psicopedagógico, lo primero que quiso hacer es sentirse con la confianza con el psicólogo. Piensa que la tutoría es un apoyo que le ha servido de forma académica y personal ya que ha seguido consejos que el tutor le ha dado. Considera que los estudiantes no deberían ser tan cerrados y tener más confianza en el tutor ya que puede ser de ayuda a algunos de los problemas. Finaliza manifestando que el tutor debe invertir tiempo y estimular a los estudiantes para que el estudiante se relacione de mejor manera con él y que exista mayor empatía y acercamiento.

La situación que presenta Capitán América más que nada es de índole económico, ya que para seguir estudiando él requiere tener un soporte económico que sus padres no le pueden apoyar en un 100%, y por ende capitán América decide primero estudiar una carrera universitaria en la ciudad de Campeche, a la cual tuvo que desertar por situaciones económicas y mudarse a Ciudad del Carmen

para iniciar otra carrera universitaria, pero la situación económica de sus padres no le permitían solventar los gastos de renta, alimentación y de servicios básicos como luz, agua, internet en Ciudad del Carmen, eso lo llevó a iniciar un negocio personal de ventas de alimentos, de la cual no se queja que le ha ido muy bien en lo económico pero ha bajado su rendimiento en lo académico y él está muy consciente de eso ya que los resultados del HELFA así lo demuestran al tener evidencia de que tiene sus metas bien fijadas, es decir una de sus prioridades es terminar la licenciatura en un máximo de 6 años. No obstante su situación económica le está afectando de manera significativa en el avance de sus cursos y calificaciones muy bajas. Capitán América está consciente de su situación:

“De mis padres tengo el apoyo moral, y ellos solo me apoyan con el pasaje de ida y vuelta a Champotón, pero de lo demás yo tengo que hacerme cargo, yo tengo que pagar luz, agua y mi inscripción al semestre y en caso de reprobado algún curso, yo también tengo que pagar el intersemestral”

También se nota que su organización del tiempo, de acuerdo al resultado del HELFA (40%), no está bien programado ya que sus actividades fuera de la institución no le permiten disponer de tiempo para realizar trabajos en equipo, o llevar a cabo los proyectos correspondientes a las secuencias y para realizar tareas, inclusive los fines de semana tiene que preparar el producto en Champotón para poder comercialarlo durante la semana siguiente en la universidad. Por otra parte su motivación está muy alta ya que manifiesta que:

“Al momento de inscribirme a la universidad yo tendría que ver la manera de subsistir y pues no me quedó de otra que buscar una manera de solventar mis gastos y es por eso que decidí emprender el negocio de ventas y esto me ha quitado tiempo para mis estudios y algunas veces llego tarde a clases o no entro ya que el negocio de ventas me absorbe más tiempo, no obstante yo mismo me motivo diciéndome que yo puedo solventarme por mi mismo y quiero demostrarme que si se puede salir adelante, y como me va bien en el negocio pues yo quiero reflejarlo que también puedo hacerlo a nivel académico, mi inspiración viene de mis padres y familia ya que ellos siempre que emprenden un oficio salen adelante en lo que se propongan, y eso mismo me motiva a mí”

En el tiempo que tiene en la universidad capitán América conoce perfectamente cómo funciona el rol del tutor y los departamentos que apoyan a los estudiantes, en este caso el departamento de servicio estudiantiles de la UNACAR, y manifiesta que el tutor ha sido de gran apoyo para él, ya que esa figura no existía en la primera universidad en la que estuvo estudiando en la capital del estado:

“Al principio pensé que la tutoría era otra clase más, pero ya después me di cuenta que era otra cosa, y mi tutor me ha apoyado en la selección de materias y específicamente en mi formación académica, mi tutor ha repercutido bastante en la selección de materias y que no me vaya atrasando más”.

También menciona que faltan otras cosas que el departamento de tutorías institucional debe enfocarse para detectar a estudiantes en situaciones de riesgo:

“considero que se deben detectar a los estudiantes que tengan problemas personales, no solo económicos, sino problemas de índole motivacional, como que creo que los tutores deben de aplicar más instrumentos para detectar a esos alumnos, que aunque tengan el apoyo económico, pueden tener algún problema motivacional y eso no se puede ver a simple vista”

Y basado en su experiencia como estudiante enfatiza que:

“Mi consejo para mis compañeros es que si los estudiantes tiene el apoyo moral y económico de sus padres pues que lo aprovechen y que valoren lo que les provee sus padres y que se esfuercen en obtener buenas calificaciones”

Iron Man enfatiza que sus problemas familiares los viene acarreado desde que realizaba estudios de preparatoria y aunque los ha estado solventando siempre salen más problemas los cuales tiene que ir enfrentando:

“Podría mezclar que son problemas familiares con personales los que están afectando mi entorno académico y es que efectivamente desde

la prepa he tenido problemas familiares y poco a poco se han ido solucionando pero como van, vienen más problemas”

El apoyo que tiene Iron Man proviene de su familia ya que sus padres, y su cónyuge, aún lo siguen apoyando en cuestiones académicas, no obstante los trabajos o empleos que ha tenido son de más de 8 horas y eso le tomaba más tiempo en el trabajo que en el estudio. Y también durante un semestre se tuvo que dar de baja ya que el trabajo lo comisionó a otra ciudad, aparentemente sólo por un mes, pero después le dijeron que era por más tiempo y eso lo llevo a solicitar su baja temporal. Sin embargo, decidió renunciar a esa empresa ya que se dio cuenta que sin un título no iba a avanzar más en su trabajo y decidió renunciar a ese trabajo y reintegrarse a sus estudios universitarios y conseguir otro trabajo de medio tiempo para poder seguir dando la pensión a su hijo y a la vez seguir en la licenciatura.

La motivación que le dio a Iron Man a reintegrarse a sus estudios universitarios fue que consiguió un trabajo por horas en una escuela y probó dar clases de inglés lo cual le gustó bastante y se dio cuenta por el mismo que la docencia era su fuerte, y eso lo motivó para tomar cursos enfocados a la docencia del idioma inglés y lo cual tuvo como resultado el aumento de su promedio de una forma radical comparado con semestres anteriores y en un futuro desea certificarse en la docencia del idioma inglés, preferentemente en la enseñanza del idioma inglés a adolescentes.

Para Iron Man la tutoría que ha tenido por parte del tutor es muy significativa:

“Primero fue muy difícil para mí adaptarme a un tutor ya que me cambiaron de tutor por tres veces y fue hasta el segundo semestre que me asignaron un tutor de manera fija, pero estuvo muy bien mi adaptación al nuevo tutor, yo pienso que la tutoría es muy importante para los estudiantes ya que uno puede decir que se “siente” bien pero en realidad uno puede decir eso y una cosa es sentirse bien y otra cosa es “estar” bien. Yo he asistido a la tutoría, principalmente con el departamento psicopedagógico, desde la prepa, cuando tuve mi situación de embarazo no planeado y aún sigo asistiendo porque reconozco que anímicamente no ando bien”

Además enfatiza que el departamento de servicios estudiantiles de la institución está disponible para todos y cada uno de los estudiantes de la universidad, no obstante los compañeros no toman ventaja de este servicio:

“la tutoría es una opción que tenemos como estudiantes pero que la mayoría de los estudiantes no asisten o no sacan provecho de los servicios disponibles, personalmente para mí era difícil asistir a la tutoría ya que no me daban tiempo o una hora libre en el trabajo, aunque cuando ya le agarré el modo me di cuenta que podemos agendar una cita para semanas siguientes y no al instante”

“Yo recomiendo a mis compañeros que hablen con sus maestros, que vayan al psicopedagógico ya que a veces nos estamos ahogando y no pedimos ayuda y es necesario hablar para que nos ayuden, ya que si no lo pedimos no nos escuchan, y es ahí donde debemos aprovechar los servicios que nos ofrecen en el departamento de tutorías”

Y concluye:

“Actualmente me siento bien con el apoyo psicopedagógico, con decirle que ya voy al gym, hago más ejercicio y me doy mi tiempo para realizar las tareas de manera más puntual y pues eso se puede notar en las calificaciones que obtuve en mi último semestre en la cual no reprobé ninguna y también subí mi promedio”

Por lo anterior mencionado, tanto La Mujer Maravilla, Thor y Iron Man, al igual que capitán América, no tuvieron problemas académicos, al principio, con los cursos básicos de la carrera del primer ciclo académico, y su promedio es evidencia de eso, no obstante los últimos tres estudiantes bajaron su promedio en el segundo ciclo académico ya que los cursos están más enfocados al área de la enseñanza aprendizaje del idioma inglés aunado a sus problemas personales, pero con el apoyo del tutor y las sesiones del psicopedagógico, los tres estudiantes se mantienen en la institución y planean terminar sus estudios ya que ya se dieron cuenta de las posibilidades de trabajo que hay en la sociedad, pero para eso deben de tener el título universitario y alcanzar las certificaciones pertinentes para así poder lograr un mejor trabajo y por ende un mejor estilo de vida.

CONCLUSIONES

La aplicación del cuestionario HELFA, el cual permite detectar el nivel de desarrollo de las funciones ejecutivas en los jóvenes universitarios, ha sido el instrumento que nos ha permitido detectar situaciones problemáticas que viven los estudiantes cuando ingresan a la universidad. Si a estas problemáticas se añade la situación de enfrentarse a un nuevo modelo, en el cual deben tomar la responsabilidad de su aprendizaje, nuevos compañeros, desarrollo de tareas y actividades académicas, no resulta poco común que los estudiantes se sientan, en ocasiones, abrumados por todo aquello con lo que deben lidiar cada día.

En este sentido, la tutoría (tanto grupal como individual) ha demostrado ser un medio a través del cual se puede brindar al estudiante mayor confianza en que podrá realizar satisfactoriamente las tareas encomendadas durante su formación académica. Además de que el simple hecho de escuchar lo que los estudiantes tienen que decir representa la oportunidad a la persona. La tutoría ofrece al tutor y tutorado la oportunidad de conocer a otro ser humano, con el cual se puede ser afín o no, pero quien vive o ha vivido situaciones que causan preocupación y en ocasiones desaliento para seguir adelante.

En palabras de los entrevistados, se debe generar un ambiente de confianza y empatía entre tutor y tutorado para que ambos puedan entablar una comunicación que será vital a lo largo de la formación académica. Por ello, no queda más que continuar, mediante la tutoría, propiciando el acercamiento con esos chicos que llegan a las universidades, en ocasiones, llenos de entusiasmo, energía, metas claras y definidas. En otras, será necesario que el tutor contribuya a que el tutorado logre definir su propósito de vida y lo lleve a feliz término. Por ello, concluimos agradeciendo a los tutorados que nos han permitido aprender de ellos y con ellos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amaya G, J. (2010). Vicios y virtudes del fracaso y del éxito académico. Editorial Trillas, S.A. de C.V. México.

Alvaro Page, M. (1990). Hacia un modelo causal del rendimiento académico. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia: C.I.D.E. Madrid, España-

Edel Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 2003, 1 (julio-diciembre). Consultado en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55110208>> ISSN

Horton, P. & Leslie, G. (1995). The Sociology of Social Problems. Appleton Century Crofts. New York. USA.

Gimeno Sacristán, J (1976). Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar. Servicio de Publicaciones del MEC. Madrid, España.

Rosselli, Jurado & Matute (2008). Las funciones ejecutivas a través de la vida. Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias, Abril, Vol.8, No.1, pp. 23-46.

5

LO TENGO, Y ¿TÚ? !
AHORA SI HABLEMOS!

I GOT IT, AND YOU?
LET'S SPEAK TOGETHER!

Lady Carrero Galindo¹

Mélany Rodríguez Cáceres²

ABSTRACT

This article presents the outcomes of an action research project aimed at developing English language speaking skill with fourth grade students at IED Liceo Femenino Mercedes Nariño in Bogotá, Colombia, through digitized fables with multimedia resources, as an innovative strategy offering meaningful input to students in the teaching of English as a Foreign Language (EFL). Instruments such as field notes, audio recordings, and students' logs after each digitized fable presentation were applied to follow the process and assess progress through students' interaction, reactions to new material, and oral performance. The

1 Licenciada Educación Básica en Humanidades: español e inglés de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: del_1743lcarrero@pedagogica.edu.co, ORCID profile <https://orcid.org/0000-0002-2843-8579>.

2 Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: mrodriguezcd@pedagogica.edu.co Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2165-640X>

findings revealed that, despite some oral mistakes, students could increase their number of original utterances as opposed to repetitive speaking; on the other hand, the attitudes towards learning English were improved because of the material implemented.

KEYWORDS: oral interaction and production, Digitized fables, Multimedia Resources, Cooperative work.

Este artículo presenta los resultados obtenidos de una investigación acción que intentó desarrollar habilidades de habla en lengua inglesa, con estudiantes de cuarto grado de la institución educativa Liceo Femenino Mercedes Nariño, a través de fábulas digitalizadas y recursos multimedia como estrategia innovadora en la enseñanza de inglés como lengua extranjera. La información se recogió a través de diarios de campo realizados en cada sesión, grabaciones de audio-video y encuestas a las estudiantes al culminar la presentación de las fabulas digitalizadas. Posteriormente, los resultados obtenidos revelaron que a pesar de los errores orales de las estudiantes, ellas lograron interactuar y producir oraciones que iban más allá de la repetición en clase. Además, sus actitudes fueron positivas frente al aprendizaje del inglés gracias al material implementado en la propuesta.

PALABRAS CLAVE: interacción y producción oral, fábulas digitalizadas, recursos multimedia, trabajo cooperativo.

INTRODUCTION

This research reported and characterized the process of improving the oral skill in English language learners of a public school in the south of Bogotá, Colombia. Therefore, classroom observations were needed not only to identify the problem, but also to think of strategies that could help to overcome those difficulties and promote significant and motivated learning in a population of students who need to be taught as well as encouraged to learn English to facilitate communication and interaction (Vaca Torres & Gómez Rodríguez, 2017).

The student population's linguistic scope was considered at the outset, to identify students' language learning needs. The first aspect observed was their level of active participation in classes. However, their oral responses and word choices showed some repetitive and mechanical qualities, which meant that students

were not engaging in much depth with the meaning of what they were learning. Students were asked to color or to draw pictures, activities that did not invite them to explore the language. With that in mind, this project, supported by existing scholarly literature, provided insights into how stories for children (Pérez-Gómez & Rodríguez-Cáceres, 2017), specifically fables presented through multimedia resources, might help them in terms of vocabulary while, at the same time, pointing up the advantages of employing technology in the language classroom to address deficiencies in students' speaking. In other words, digitizing some stories, taking into consideration the students' needs in terms of values, level of English-language proficiency, and interests might allow them to receive more motivational input, and later demonstrate meaningful output.

In 2004, the Plan Bogotá Bilingüe project stated as an objective the implementing of new methodologies and learning environments for learners to acquire and practice the language (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2004). However, that objective has not been reached on any large scale, because English teachers are not fully oriented toward implementing dynamic material to approach and involve students in a foreign language environment according to the observations done along this research.

Consequently, the current project was expected to contribute to the improvement of language teaching, providing strategies in terms of material and activities that engage the teaching and learning process. This carries vital importance, considering that digital material is nowadays recognized as a needful tool for teachers to develop the learners' participation and close relationship with language, both in the classroom and outside of it.

THEORETICAL CONSIDERATIONS

Nowadays, it is undeniable that the educational sector has been permeated by the arrival of technological resources such as computers, tablets, and smart phones, among others. As Andersen and Van Den Brink (2013) state, "Multimedia is one of the powerful tools that assists teachers to enhance their professional capacity and helps students to achieve their educational goals" (p. 4). However, the significant teaching and learning process in the target language is not ensured; it is necessary to create and apply multimedia material to involve students in class (García-Sánchez & Santos-Espino, 2017; Romaña Correa, 2015); Genc

Ilter (2009) adds that multimedia resources promote meaningful processes in EFL classrooms due to students' engagement and motivation. Being cognizant that technological resources are important in the educational field, it is also remarkable the impact those gadgets can have in developing students' speaking skill through cooperative learning as it is developed in the following sections.

DIGITIZED FABLES AS INPUT

In this study, fables offered through multimedia elements as input, provided a stimulus to students' senses to create a nexus linking utterances, images, and sounds. They became a powerful source to help students in their language learning process, since the technological tool by itself did not develop the oral skill, but needed to be combined with the content, students and teachers' roles, and the proposed communicative cycles (Pérez-Gómez & Rodríguez-Cáceres, 2017). Both Krashen (1985) and Van Patten (2003) define input as the language that is presented to a person either orally or visually with a communicative intent. This input influences the learners positively, because they recognize and differentiate information when two specific conditions are met: the information presented in the target language is understandable (Krashen, 1985), and it serves a real communicative purpose (Van Patten, 2003).

These notions give an idea of the importance of input in the language classroom, where the target language must be used in a comprehensible way to foster students' ability to speak actively. Krashen (1985), in his input hypothesis, mentions reading and visual aids as among the best ways to receive comprehensible input.

Hence, fables were selected as input to work with because of their shortness, easy language, and values message. Taylor (2000) proposes some characteristics which support the use of those stories in the English classes: the time ordered story structure, which makes the story easier to understand and remember; simple grammar, presentation of stories with simple linguistic constructions to place the emphasis on the content rather than on form; repetition and redundancy, allowing students to retain vocabulary; and finally, illustrations, which clarify important events in the story.

Nevertheless, such input must be complemented with the teacher's role, since he/she acts "as an organizer of resources and as a resource himself, as a guide within the classroom procedures and activities" (Richards & Rodgers, 2001, p.76)

to motivate learners to speak in English. If the teacher elicits speaking, pupils will be more exposed to vocabulary, expressions, and pronunciation, at which point they may participate more actively, having acquired a greater stock of words and related abilities that can enhance the communication (Taylor, 1990; Pérez-Gómez & Rodríguez-Cáceres, 2017).

Consequently, the teacher's speaking as part of input will allow students to have a greater facility to speak in the target language both inside and outside the classroom. The object is to elicit a linguistic response, although this response may be a non-verbal substitute such as giving a nod or raising one's hand (Sinclair & Cloudthard, 1975).

SPEAKING (OUTPUT)

Speaking is a process of interacting that involves processing and producing information (Herrera Díaz & González, 2017; Vaca Torres & Gómez Rodríguez, 2017). Brown and Yule (1983) affirm that any information given through speaking is less dense, and implies the use of certain elements: interaction, turn-talking, paraphrasing, paralinguistic elements, chunks, and social formulas.

The main functions of language are transactional and interactional. In the written code, the fundamental function is the transmission of information, whereas the spoken language focuses more on the interactional: establishing and maintaining social relationships.

Regarding the interactional function, Bygate (1987) stresses two points that are involved in speech: processing and reciprocity conditions. The latter refers to the dimension of interpersonal interaction in conversation. Concerning the processing condition, the author states a difference between "whether a piece of communication is carefully prepared or whether it is composed on the spur of the moment" (p. 7). These can affect people's choice of words and style in speaking.

Bygate (1987) also establishes the difference between knowledge and skill. He affirms that knowing how to speak represents the different aspects a student can consider, such as grammar while having the skill represents the ability students develop using those aspects to produce speech and adapt it to different circumstances.

Hence, Bygate (1987) proposes to develop students' skills by giving them facilitation devices, either the use of less complex structures, the use of fixed and conventional phrases or speeches drawing upon the learners' previous knowledge. That strategy is supported by Thurnbury (2005), who states that "the lexical knowledge that a proficient speaker has access to, consists not just of a few thousand words, but of a much greater number of chunks" (p. 24). It means that rather than giving an endless list of words to learners, teachers must encourage them to use chunks, which are the combination of words that occur together as a meaningful whole; children learn and use complete phrases of language that they pick up from someone's speech, e.g., I don't know, come on, goodbye (Moon, 2000; VanPatten, 2003).

Additionally, Wells (1981) explains that the speaker must know when it is his/her turn to speak to demonstrate the comprehension of pragmatic verbal and non-verbal communication, and should also be aware of the coherent relation to the previous interlocutors' utterances in order to have a logical position in the conversation, despite the possible lack of knowledge about the language.

Clearly, "Speaking is a result of acquisition and not its cause. Speech cannot be taught directly but emerges on itself as a result of building competence via comprehensible input" (Krashen, 1985, p. 80). Therefore, the previous concepts and theories support the development of speaking as an interactive process where language knowledge is activated by appropriate material as input (digitized fables) and language strategies to stimulate students' speaking in EFL.

COOPERATIVE APPROACH

According to Johnson, Johnson, and Holubec (1994), cooperative learning allows teachers to achieve different goals at the same time. Firstly, it helps to enhance students' proficiency as well as establishing positive interactions among learners. The authors define cooperation as working together to achieve some objectives for members of each group, to maximize not just their knowledge but also the others'. In that way, the principles of cooperative work had to be considered: positive interdependence, face-to-face interaction, sense of personal responsibility, and interpersonal and collaborative skills.

Considering those basic principles, it was vital to establish some rules during the project which would permit students to work in an effective way for each activity.

The rules were: each member of the group was important; the decisions had to be made by all the members; each member must have the same opportunities to perform the activities; finally, it was not necessary to be friends to work together effectively.

METHODOLOGY

This research was based on the Action Research (AR) approach which involves the reflections of the researcher who is, at the same time, the teacher, in the inquiry process, to define actions and strategies in a specific issue (Burns, 2010). Four phases were involved in this approach.

1. **Planning:** According to the instruments for the needs analysis, a problem related to pupils' oral production was identified, and a plan of action was designed.
2. **Acting:** That plan was put into action.
3. **Observing:** In this phase, the data were read carefully for an understanding of effects in the plan.
4. **Reflecting:** Considering that AR is a cycle, the researcher reflected again on the results gathered, to decide whether the process needed to be started again to overcome any problems.

Regarding the setting, this research was carried out at Liceo Femenino Mercedes Nariño, which is part of the public-school system and located in the south of Bogotá, Colombia. It has an English language laboratory, which was an appropriate space to enhance students' learning process, offering the students the possibility to work in different instructional settings. The participants were 36 fourth graders between the ages of 8 and 10. Since students were underage, their parents were asked to sign a consent letter, as the ethics of such research require.

This project was developed in three cycles, as follows: (1) Meeting the new strategy, (2) Now let's practice together, and (3) I got it, and you? Let's speak together. Instruments such as field notes, students' logs, and recordings were used to gather the data for this study. For instance, field notes were used during

the whole study, both to identify the language issues that arose and to record the progress of the pedagogical implementation to know the outcomes. In that way, the researcher took notes on verbal and non-verbal communication in the classroom such as behaviors, attitudes, reactions, use of language, participation, and students' development in each activity and interaction.

The other two instruments were utilized only when each digitized fable was concluded. The students' logs provided information about the students' own perception of working with literature such as fables for their learning process and the use of tablets as new material for developing the English classes. They generated knowledge and facilitated comparisons with information also gathered in the field notes. The recordings were useful to identify elements which accompany the speech act, such as use of chunks, interaction, reactions, movements, non-verbal agreements or disagreements, as well as cooperative work.

Finally, the information gathered was analyzed, considering the theoretical triangulation. This method requires multiple sources of information to understand the phenomenon studied and presents four elemental activities for the analysis: naming, grouping, finding relationships, and displaying data (Freeman, 1998). In terms of interpretation, Carvajal (2005) emphasizes that analyzing qualitative data requires two significant parts to accomplish the process: describing what and how the data were collected and connecting the data with three important components: the researcher, theory, and reality.

ANALYSIS AND DISCUSSION

From the analysis, two main categories emerged. The first one refers to the material used in the pedagogical intervention, and the second one on the speaking skill as it can be observed in Figure 1.

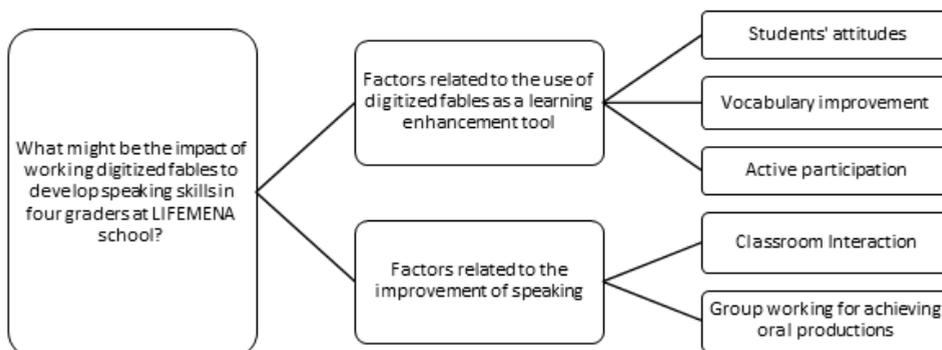


Figure N° 1 Categories and subcategories emergent from data

Category 1. Factors related to the use of digitized fables as a learning enhancement tool.

This category allows for interpreting how fables digitized by the researcher according to the student population's English proficiency level had significant changes for being a new tool in the language learning and teaching process. This first category includes three sub-categories.

STUDENTS' ATTITUDES

Using digitized fables as new material to develop the English class caught students' attention. The students, mostly visual learners, enjoyed the videos of fables on the smart board. During the second stage, students were asked questions about the technological resource in the English class.

"It seems very practical to me, I learn faster with the tablet, I learn by myself."

[Excerpt from S1, Log 2, Stage 1, "Meeting the new strategy:

Literature and technology come together"]

This evidence shows how pupils experienced freedom when they reported that they had learned by themselves. Perhaps they made such a point of that because they did not feel that the teacher was the only source of knowledge, but rather that the technological device supported and helped them to be autonomous in

their learning process. In that respect, technology in the EFL classrooms is a way of motivating students to be active and more interested in their own learning, while also providing them with a sense of freedom (Genc Ilter, 2009).

VOCABULARY IMPROVEMENT

Learning vocabulary in another language does not mean reciting a list of words or repeating what the teacher says without knowing what it means. Thus, in this sub-category, more than getting a quantitative outcome, it was possible qualitatively to observe real progress in the students' learning.

During the first stage, students had an excellent attitude, as shown above; however, their vocabulary was quite poor, making them not yet ready to start reading fables. Thus, the teacher started working on vocabulary.

The teacher started asking about the previous vocabulary, they did not remember words such as: "fast, slow, challenge, tortoise and hare" so that, the teacher had to repeat the vocabulary section using the images, and some movements to show them the difference between fast and slow for example. In that way student could identify and say the words guided by the movements.

(Excerpt from Field Notes, October 22, 2015. Page 1. Lines 4-7)

In terms of language, this quotation reflects firstly that children had not practiced the vocabulary sufficiently, and secondly that they were not able to link what they were watching (a PowerPoint presentation) with what they already knew. Nevertheless, there was an interesting aspect from that extract, where it is mentioned that students learned more with the teacher's movements to represent the word. That finding allowed the teacher to start using gifts (the term for such quick, demonstrative movements by the teacher) as key elements to represent what the words meant. It was a striking element, since the population consisted mostly of visual learners, as it has already been mentioned.

That is justified by Andersen and van den Brink (2013), who affirm that "the presentations supported by attractive images or animations are more appealing than static texts, and they can support the appearance of emotions to complement the information presented" (p. 25). In that way, students can address vocabulary

easily and connect it to visual information such as slides.

During the second stage, students used tablets to gain control of their learning. This gave them the freedom to listen to and check the vocabulary as many times as they needed to, focusing on those words that were difficult for them.

Having already the digitized fable in the device, and earphones brought by students, girls could practice the vocabulary of “the frog and the ox” fable checking pronunciation and meaning through images, gifts and practicing with the pop quiz.

(Excerpt from Field Notes, March 9, 2016. Page 1, Lines 1-4)

Accordingly, pupils practiced their new vocabulary, using images that they had formed in their minds to retain new information. This indicates how visual aids such as pictures and quick movements (gifts) are the best ways to acquire the comprehensible input (Krashen, 1985).

“After practicing speaking in English based on the digitalized fables, now I can: understand the vocabulary, practice better, to talk about fables in English, participate more.”

(Excerpt from S15, Log 2, Stage1,

“Meeting the new strategy: Literature and technology come together”)

Some of the students affirmed that they participated more, meaning that the learning process was understood as a reciprocal practice: if the pupil participates, she can learn more vocabulary, and if she knows more vocabulary she will participate more in class.

ACTIVE PARTICIPATION

Participation was measured not only from the student-talk perspective, but also by non-verbal communication. The researcher recorded in her field notes different ways of participating. One of them was when students spoke loudly, answering all together at the same time in a group. Another was when the teacher was explaining something or giving instructions on how to carry out an activity: students nodded their heads and smiled, confirming information, and even made

some movements to start doing what was indicated by the teacher.

When they were ready, the teacher made emphasis on the acrostic PARTNERS used and applied when they have to work in groups... The students started reading what each word means in chorus.

Teacher: do you remember our acrostic to work in group.

Students: yes, partners.

Teacher: "what does letter P stand for?"

Students: "participate actively" ...and so on with the other letters.

(Excerpt from Field Notes, March 9, 2016, Lines 13-19)

This finding of oral and non-oral participation by students may be called involvement; it refers to the physical and psychological energy that students take for their learning (Astin, 1999). For this reason, learners were willing to participate in each activity. Despite the scant research and theories about non-oral participation, which could be a passive response, the researcher considered it as an important finding for this reason: the fact that one student does not participate in public does not mean that she is not attentive or engaged in the class while participating in her small group.

Category 2. Factors related to the improvement of speaking

The outcomes based on the first three subcategories explained before will be highlighted as another important part of this study. It means that, after working on input through digitized material and activities with pupils, speaking as output could be observed in the students' language progress.

CLASSROOM INTERACTION

Developing speaking is a process which is constructed by two or more agents: "most speaking takes the form of face-to-face dialogue and therefore involves interaction" (Thornbury, 2005, p. 8).

The teacher started the class with different greetings. Students answered in English.

T: Good afternoon class.

Group: Hello teacher!

T: how are you today?

S1 I am fine.

S2 I happy.

S3 I so-so.

S4 Asleep.

The teacher asked S3. Why are you so-so?

S3: Porque estoy enferma.

T: You are sick. What hurts? Qué te duele?

S3: Mi head.

The teacher said, my head.

(Excerpt from Field Notes, March 9, 2016. Page 1, Lines 1-4)

In this extract, the researcher identifies that students answered the teacher's questions in English, coherently and with different feelings. The responses were analyzed, and it was possible to affirm that Student 1's answer was grammatically correct, while the next two answers were not. The students had been taught grammar in the course curriculum. This is what is understood by Moon (2000) as the pieces of language that learners pick up from others in their speech, which in most cases are called chunks (VanPatten, 2003). Hence, the student had to have heard it many times before; the chunk I'm fine is the most popular, polite, and repeated reply for the question, how are you? This could explain why the other two girls (S2 and S3) did not use am in their responses.

Another important aspect analyzed in the fragment was what Schegloff and Sacks (1973), cited in Tsui (1994), described as adjacency pairs. The authors classify those pairs as: greeting-greeting, question-answer, and offer-acceptance. Thus, the first two types were recognized in the fragment above. When the teacher said good afternoon class, students also answered with a greeting as it was expected. Besides, when she asked the question, how are you today? It was expected that students would express feelings differently from I'm fine thank you, and you? in order that they might expand their vocabulary. Their reactions were positive and

coherent, in relation to the question asked, despite some mistakes.

Then, the teacher asked Student 3 in English what the reason for her feeling was. The little girl understood the question because her reply was not what or qué, as was usual when they did not comprehend what was asked. Her utterance was in Spanish, as she did not know in English any of those words she would use: porque estoy enferma (“because I am sick”). That was explained in her next utterance, when she used both languages, and in that case, she did know the English word head and used it to follow the conversation. It was seen that the teacher corrected her on her Spanish answers. Therefore, that could be understood as a classroom exchange: the teacher asked a question, it was an initial move which fostered the pupil’s response; then, the student’s information evoked more questions by the teacher who followed up her answer. That exercise of question and answer could be understood as an adjacency pair; however, Tsui (1994) better defines that situation as a typical classroom exchange, where oral interaction is characterized by the teacher’s start and the student’s answer, with a third move which the correction of such an answer is.

Another aspect taken from the extract to be analyzed was Student 4’s answer. She said asleep, expressing the idea of tiredness or desire for sleep. Surely, it was not an answer teacher would like to hear in class. However, for this study it was a significant datum which proved that the student had the skill of speaking using her previous knowledge. The word asleep was part of the vocabulary learned in the first fable, The Tortoise and the Hare. Hence, the student associated a word from the fable story with her feeling in that moment. Bygate (1987) differentiates knowledge and skill. He states that the first one is related to the vocabulary in a specific context, and the second one deals with the ability learners acquire when using that knowledge under different circumstances.

On the other hand, after some role plays performed by students during the project execution, the researcher asked pupils’ opinions about interacting during the activities. Some of their perceptions were:

“Interacting with my friends in role-playing games about the fables in English helps me to: develop communication skills, converse in English, and fit in better.”

(Excerpt from Ss8,10,29, Log 2, Stage 2, “Let’s practice together”)

In short, interaction in the classroom could be fostered by the teacher's communication as well as by the material itself. Richards and Rodgers (2001) point out that language learning is learning to communicate; for that reason, the teacher's role allowed students to start communicating in the target language despite possible mistakes.

GROUP WORKING FOR ACHIEVING ORAL PRODUCTION

When learners work together as a unit, they can maximize their own and each other's learning (Johnson et al., 1994). Hence, in this proposal, working in a group was the key step for inducing students to speak about fables. For that reason, in the second and third stages the girls were organized in groups to carry out a role play, engage in dialogues, or just work with the digitized fable on tablets.

 The glossary of transcript symbols stated by Jefferson (2004) was used to transcribe students' oral responses. It helped the researcher to identify elements which accompany the discourse to interpret what speakers do and know when speaking in class.

°word° Degree signs indicate that sounds are softer than the surrounding talk.

WORD Upper letters indicate the loud sounds.

°word° Degree signs indicate that sounds are softer than the surrounding talk.

WORD Upper letters indicate the loud sounds.

 Arrows indicate the high or low intonation.

{0.4} Numbers in parentheses indicate the time of each pause.

[Left bracket indicates an overlap.

>word< Right left carats bracketing an utterance that is sped up.

((word)) Doubled parentheses contain transcriber's descriptions.

Figure N° 2 Gail Jefferson (2004)

i T: This is the presentation about the hare and the tortoise's story

ii S1: in the hare [

- iii T: in the forest [((teacher's correction))
- iv S1: IN THE FOREST TWO ANIMALS↑
 ((indicated number with her hand)), Monica the tortoise Paula is the hare
- v S2: I (uhm)- [
- vi S3: I am the hare [((looking at student 2))
- vii S2: °I am the hare°
- viii S3: I am the hare [
- ix S1: NOT hare, the tortoise. [
- x S3: I am the tortoise [smile]
- xi S1: the tortoise challenge. ((She shook her hand indicating her partner's turn))
- xii S2: we have °a race° ↓
- xiii T: shall we have a race? (Teacher's correction on intonation)
- xiv S2-S3 >shall we have a race<
- xv S1: the tortoise challenge. (0.5)
- xvi T: and the tortoise said↑
- xvii S1: the tortoise said (she pronounced torshtois, immediately, she corrected herself))
- xviii S3: YES, ((thumb up)) I accept ((she put her hand on her chest))
 (Excerpt from Role Play Transcription 2,
 Stage 3, "I got it, and you? Let's speak together")

The extract showed simple grammar, repetition, and redundancy as facilitator elements which allowed students to be able to understand and tell the story to the group in English (Taylor, 2000). In line iii the teacher's intervention was interrupted by S1: the girl had remembered what to say, correcting her false start. The student's upper tone, indicated by capitalization, could be interpreted as a way of recalling information rather than repetition. In fact, the participant knew what she was saying when, in the next part, she gestured the number 2 with her fingers, keeping the same tone of pitch. In line xvii the same participant also

corrected herself when she pronounced the word tortoise incorrectly.

Thus, Student 1's corrections could be termed as self-monitoring, since the speaker was able to reform her utterances. She followed a process of self-monitoring outlined by Thornbury (2005) as an important aspect of what speakers do when "the wrong word pops out or the pronunciation goes awry" (p. 6), in the developing speaking skills. She could modify the pronunciation of the word tortoise, being sure of her correction since that word had been said before.

Additionally, the same student did not just correct herself, but also revised her partners' utterances, an example of cooperative work. This was evident in line ix, when S1 interrupted S3. The latter then became confused and repeated what the previous interlocutor had said, "I am the tortoise" (line x). However, S1 was drawing attention to her partner's response: she realized the repetition of characters, and made an intervention saying the correct one. Then, S3 also said it.

From that description, it was possible to affirm that S1 was not only a speaker but also a listener. In most oral exercises in the classroom, students were worried about what they had to say, but not about what others were telling them. Nonetheless, in this role play, one student was entirely engaged in the activity. She made her skills of turn-taking clear, signaling the fact that she was listening to, and thereby correcting, the mistake. As a further illustration of this aspect, in line xi she moved her hand indicating her partner's turn, where S2 (tortoise) had to challenge S3 (hare) to run a race. The movement indicated a turn to speak; the speaker had to know when it was her turn to speak; however, she also needed to be aware of the coherent relation to the previous interlocutors' utterances to have a logical position in the conversation (Wells, 1981).

Regarding S2, she was a shy student, but her participation in the role play in front of the others was completely willing. For that reason, her responses were recorded with bracketed degree signs (°), because her tone was very soft. That tone could be interpreted as a sign of being afraid to speak in public, but not as a sign of not knowing what to say. For instance, in line xii she lowered the tone when she said the word race, as it was a new word for her. She was even the first one who pronounced it in the dialogue, and she spoke it better in the next line (xiii) when she was more confident and said it coupled with S3, who

was also a positive participant. As observed in the transcript, S3's non-verbal communication included smiles, thumb up, and movements which demonstrated her helpful attitude.

As a result, it was a successful speaking activity. Students were entirely engaged with the role play, and all of them interacted, considering turn-taking, fellowship, self-monitoring, and vocabulary as elements indirectly involved in the dialogue dealing with the fable. Furthermore, there was a positive interdependence: the students could work as a team where each participant had an important role and contributed to reach the goal (Johnson et al., 1994). As mentioned at the beginning of this sub-category, working together allowed them to promote and take advantage of learning with each member in the group.

CONCLUDING REMARKS

According to the results, multimedia resources had an important impact in the language teaching-learning process. Its effects on students' attitudes toward participating and learning new vocabulary in class were positive. In addition, the oral productions were enhanced due to teamwork activities based on digitized fables. It is essential to mention that the population had a positive attitude toward the digital technology because they were born in a modern era where such technology was familiar to them; hence, teaching children who are digital natives requires changes from the earlier strategies in development of classes (Prensky, 2001).

Consequently, the researchers realized how much influence this had on the students' perceptions and attitudes towards the English class and their learning. With animations, colorful images, and voices recorded by the researchers, the material aroused the interest of learners to learn. They felt motivated to speak in class. Thus, the use of digitized fables was a significant input for them, since the language given was suitable for their English level; the use of chunks and simple sentences in the fables could help them to learn and put into practice the vocabulary to which they were exposed.

Furthermore, the activities in groups allowed them to interact in English, keeping new words, expressions, and familiar chunks in their memory; through cooperative work, students also could expand their knowledge, because working together helped the students not only to monitor themselves but also to make

corrections on each other's utterances.

Finally, it is possible to affirm that speaking was elicited in fourth graders due to the stimulating material inherent in digitized fables. Despite making mistakes, their use of language improved, as did the teaching environment of the English class. It is vital to foster the original creation or creative adaptation of material by teachers in classes: these are key aspects of addressing learners' difficulties in terms of language or motivation in class. Otherwise, the language deficits in the EFL classroom cannot be overcome. In other words, the onus is on teachers' creativity and motivational impetus to make their students better speakers.

REFERENCES

- Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación. Plan Sectorial de Educación (2004). "Bogotá una gran escuela," Proyecto: fortalecimiento de una segunda lengua. Bogotá, Colombia. Retrieved from http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-132560_recurso_bogota_bilingue.pdf
- Andersen, B., & Van Den Brink, K. (2013). Multimedia in education. Moscow: UNESCO.
- Astin, A. W. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of college student development*, 40(5), 518.
- Brown, G., & Yule, G. (1983). Teaching spoken language. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Burns, A. (2010). Doing action research in English language teaching. A guide to practitioners. New York: Routledge.
- Bygate, M. (1987). Speaking. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Carvajal, A. (2005). Elementos de investigación social aplicada. Cuadernos de Cooperación para el Desarrollo. Retrieved from: www.usbcartagena.edu.co/libros?download=31%3Aelementos-de-investigacion.
- Freeman, D. (1998). Doing teacher research: From inquiry to understanding. Boston: Heinle & Heinle.

- García-Sánchez, S., & Santos-Espino, J. M. (2017). Empowering pre-service teachers to produce ubiquitous flipped classes. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 19(1), 169-185. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v19n1.53857>.
- Genc Ilter, B. (2009). Effect of technology on motivation in EFL classrooms. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 10(4). Retrieved from: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/tojde/article/view/5000102628/5000095725>
- Herrera Díaz, L. E., & González Miy, D. (2017). Developing the oral skill in online English courses framed by the community of inquiry. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 19(1), 73-88. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v19n1.55957>.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G.H. Lerner (Ed.), *Conversation analysis: Studies from the first generation* (pp. 22-32). Amsterdam: John Benjamin. Retrieved from: www.liso.ucsb.edu/liso_archives/Jefferson/Transcript.pdf
- Johnson, Johnson, & Holubec (1994). *Cooperative learning in the classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- Moon, J. (2000). *Children learning English*. Oxford, UK: Macmillan Press.
- Pérez-Gómez, F., y Rodríguez-Cáceres, M. (2017). The Teacher Gets a Story!? *Folios*, (46), 117-127.
- Prensky, M. (2001, September-October). Digital natives, digital immigrants, part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6, September-October. Retrieved from: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Richards, J., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. New York: Cambridge University Press.

- Romaña Correa, Y. (2015). Skype™ conference calls: A way to promote speaking skills in the teaching and learning of English. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 17(1), 143-156. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v17n1.41856>.
- Sinclair, J., & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Taylor, E. (2000). *Using folktales*. New York: Cambridge University Press.
- Taylor, L. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Hertfordshire, UK: Prentice Hall International.
- Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. Harlow, UK: Longman.
- Tsui, A. (1994). *English conversation*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Vaca Torres, A. M., & Gómez Rodríguez, L. F. (2017). Increasing efl learners' oral production at a public school through project-based learning. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 19(2), 57-71. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v19n2.59889>.
- Van Patten, B. (2003). *From input to output: A teacher's guide to second language acquisition*. New York: McGraw Hill.
- Wells, G. (1981). *Learning through interaction*. New York: Cambridge University Press.

6

**ANALIZAR LAS PRÁCTICAS
PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES
DEL GRADO TRANSICIÓN DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA NORMAL
SUPERIOR DE SINCELEJO AÑO
2016-2017**

**ANALYZE THE EDUCATIONAL
PRACTICES OF THE TEACHERS OF
THE DEGREE TRANSITION OF THE
INSTITUCIÓN EDUCATIVA NORMAL
SUPERIOR DE SINCELEJO YEAR
2016 -2017**

Maritza Tenorio Troncoso¹

Normal de Sincelejo, CECAR

1 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8695-4427> Licenciada en Biología y Química de la Universidad Santiago de Cali, Magister y doctorando. Coordinadora de práctica pedagógica de la Normal de Sincelejo, Catedrática de la Corporación Universitaria del Caribe – CECAR. Evaluadora y par académico para la evaluación de las Normales en Colombia. maritzajtenorio@gmail.com
TENORIO.M. (2018). Creciendo pedagógicamente, mi razón de ser. apuntes de una sistematización pedagógica. REVISTA ELECTRÓNICA ENTREVISTA ACADÉMICA. Vol. I No. 2 Agosto 2018. <http://www.eumed.net/rev/reaa/agosto-18/experiencia-pedagogica.pdf>

RESUMEN

Este artículo se presenta como seguimiento de un trabajo doctoral, respecto al diseño curricular que potencialice el pensamiento crítico. Se fundamenta en el análisis de las prácticas pedagógicas suscitadas por los docentes del grado de transición de la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo. En ese sentido, se dispone de un diseño cualitativo, enmarcado en el discurso de un método hermenéutico, dado que se entra en la necesidad de interpretar el rol docente frente a una necesidad de desarrollar un pensamiento crítico en los estudiantes a través de las competencias y coadyuvar a su desarrollo integral. El análisis parte de la codificación y categorización facilitada por el programa ATLAS-ti, permitiéndose realizar las conclusiones que ponen de manifiesto las reflexiones sobre los procesos de la práctica pedagógica, los elementos interrelacionados desde las orientaciones inherentes en la malla curricular y el método propio de cada docente.

PALABRAS CLAVES: Práctica pedagógica, pensamiento crítico, competencias.

ABSTRACT

This article is presented as a follow-up to a doctoral work, regarding the curricular design that potentializes critical thinking. This is how the analysis of the pedagogical practices raised by the teachers of the transition degree of the Higher Education Institution of Sincelejo is based on this work. In that sense, there is a qualitative design, framed in the discourse of a hermeneutical method, given that, it is necessary to interpret the teaching role in the face of a need to develop critical thinking in students through competencies and contribute to its integral development. The analysis starts from the codification and categorization facilitated by the ATLAS-ti program, allowing to make the conclusions that highlight the reflections on the processes of pedagogical practice, the interrelated elements from the orientations inherent in the curriculum and the method itself every teacher

KEYWORDS: Pedagogical practice, critical thinking, competences.

INTRODUCCIÓN

Los docentes nos hemos formado en teorías pedagógicas del siglo XIX, cursamos el profesorado durante el siglo XX, y estamos enseñando a estudiantes del siglo XXI. Por lo tanto, tenemos que adquirir una competencia profesional que se llama saber desaprender. Hay que desaprender ciertos modelos, esquemas mentales que ya no funcionan, porque la sociedad ha cambiado y la información ahora circula por todas partes. A todos nos cuesta que nos saquen de nuestra zona de confort (Angels, 2017, párr. 7).

Así, la educación, objeto y razón de ser de la pedagogía, ha transitado de acuerdo con Zúñiga (2016, p. 25), de un proceso experimentado tradicionalmente durante la infancia, la adolescencia y la primera adultez (entre 20 y 30 años), a ser lo que se denomina Life Long Learning, o aprendizaje a lo largo de toda la vida. De esta manera, la pedagogía, los profesionales que la ejercen y los sistemas educativos en general, tienen la necesidad de evolucionar sus bases teóricas y herramientas procedimentales, para responder de manera pertinente a las demandas sociales (Zúñiga, 2016). Es así como el profesor, especifica Gómez (2015), debe ajustarse al tipo de demandas que plantea la población estudiantil, cada vez más heterogéneas y con enormes diferencias en su rendimiento, frente a lo cual no funcionan los criterios tradicionales (p. 14).

En consecuencia, se le exige al docente en su quehacer o rol, no sólo el conocimiento de una disciplina y su didáctica para enseñarla, es decir, impartir un contenido, sino que en la actividad se involucra con sus teorías personales, sentimientos, gustos y etas personales, se compromete con quien es él en tanto docente, es decir con su identidad personal (Gómez, 2015, p. 15).

Ahora bien, la ley 115 de 1994, contenido en el artículo 16, plantea los puntos necesarios para desarrollar en los niños y niñas una educación con un aprendizaje integral. Esto ha permitido que los procesos educativos inherentes en el rol docente, exijan un proceso de enseñanza idóneo donde se garantice lo decretado por ley. Sin embargo, no ha sido una tarea fácil, pero aún con estas consideraciones, manifiesta Vélez (2015, p. 8), los docentes se han convertido en ese apoyo que las familias están requiriendo para que los niños y niñas puedan desarrollarse a plenitud en la vida escolar, coadyuvando a un desarrollo de aspectos

tan esenciales en la integralidad del niño como lo son explica Almanza (2007), los cognoscitivos, psicomotrices, socioafectivos, espirituales y comunicativos, los cuales con el pasar del tiempo, se convertirán según Almanza, (2007, p. 7), en experiencias y vivencias compartidas del niño, al igual que los conocimientos que reciba, en los primeros esquemas mentales, los cuales podrá mejorar en la medida que tenga y comparta más experiencias y más conocimientos.

Es así como este trabajo se convierte en un eje que pretende interpretar las prácticas pedagógicas desde su rol como docentes, indagar la manera como inciden en el desarrollo integral de los niños y niñas como consecuencia del desarrollo de competencias asociadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje, y cómo estos contribuyen al fortalecimiento del pensamiento crítico, sin dejar a un lado la felicidad de los niños, dado que esta, según Moreno (2017, p. 28), es el motor principal de su aprendizaje, educando desde el bienestar los niños podrán desarrollarse de una manera óptima, adquiriendo las aptitudes y actitudes dentro de un entorno educativo lo más próximo a la vida familiar que mejor conocen. De esta forma, los niños necesitan un facilitador de aprendizajes, un mediador, unos recursos materiales que fomenten y consoliden su formación aprovechando la curiosidad y la inquietud que demuestran en estas edades (Moreno, 2017, p. 29)

En efecto, el aprendizaje como tal se dará cuando se logre identificar al niño como un sujeto responsable, al cual se le pueda brindar las herramientas necesarias para construir un ideal (Vélez, 2015, p. 14).

El rol del docente en una sociedad moderna trasciende de su labor en el aula de clase y se despliega al campo profesional de la educación, de tal forma que su función y acción no puede pensarse exclusivamente en un escenario físico, con pupitres, textos escolares y estudiantes, sino que se extiende a un campo social y humanístico que tiene como fundamento científico la pedagogía. (MEN, 2013, citado en Vélez, 2015, p. 14).

Las anteriores especificaciones nos llevan a realizar un proceso investigativo, con el objetivo de analizar la práctica pedagógica de los docentes en el grado de transición. De este modo, se ponen en análisis algunos aspectos con relación al alcance que tienen las prácticas pedagógicas, para promover el desarrollo integral de la primera infancia, el rol docente de los docentes en formación, la

articulación de competencias en sus procesos para el desarrollo del pensamiento crítico, asimismo la correspondencia entre elementos pedagógicos dentro del ejercicio de planeación del rol docente, qué elementos importantes en didáctica utilizan en el aula de clases, primando el mejoramiento de los entornos o ambientes de aprendizaje.

El abordaje de una literatura que sustente los temas, permitió orientarse de referentes teóricos, los cuales sirvieron para acercarse más al discurso que explicita la práctica pedagógica desde el rol de los docentes, haciendo énfasis en las competencias y el desarrollo del pensamiento crítico.

De ese modo, a través de un enfoque cualitativo, mediado por un método hermenéutico, es decir interpretativo de las prácticas suscitadas por los docentes, caracterizado, según Packer (1985, p. 12), por el carácter que se asume que tiene la acción práctica. Es decir, es semántico o textual, más que abstracto o causal. En donde, la actividad práctica tiene un carácter holístico: comprender un acto en particular no es posible sin comprender el contexto dentro del cual ocurre (Packer, 1985, p. 13).

Respecto al acto cualitativo que caracteriza este trabajo, se concibe la implementación de instrumentos que fueron procesados y posteriormente analizados por el programa cualitativo ATLAS-ti, la cual ayuda a descubrir las relaciones complejas que se encuentran ocultas en los datos cualitativos, ofreciendo una potente e intuitiva red de comentarios y categorías, que permiten mantener los datos bajo el análisis permanente (Blanco, 2012, p. 107). Los resultados obtenidos, permiten hacer una interpretación de las prácticas docentes,

PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN TRANSICIÓN

Es de anotar como la primera infancia ha tomado importancia como consecuencia de la Declaración de la Convención de los Derechos del Niño, la Declaración Mundial de educación para todos y para el caso de Colombia la Constitución Política del 1991. Todo ello con el propósito de revisar los diferentes programas que se ofrecían a esta población y a sus familias, para establecer su pertinencia, eficiencia, eficacia e impacto. Además de unificar posturas claras a través de la ruta de atención integral. Para ello, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2014), sustenta la exploración del medio en esta etapa de formación,

como una de las actividades prioritarias de la primera infancia. Sus propósitos se enfocan a ofrecerles a los niños y niñas las herramientas para observar, indagar, e ir adquiriendo una postura frente al contexto, medio físico, los cuales se irán ampliando, nutriendo y reconstruyendo a partir de las acciones intencionadas y mediación de las maestras, maestros y agentes educativos, quienes conocen el territorio, y además acompañan y promueven con múltiples actividades el desarrollo integral de las niñas y los niños en la educación inicial.

En esta etapa la exploración del medio, los cuidadores, agentes educativos y docentes proporcionan variedad de actividades que involucran a los niños en experiencias relacionadas con situaciones, sucesos, tiempo, espacio. Mediante interrogantes que se plantea, infiere, predice, imagina va construyendo sentido sobre el mundo, lo que pasa, lo que se puede hacer y las implicaciones en cuanto al vivir en él. En ese contexto explorar se pone en juego de manera intencionada situaciones cotidianas y problematizadas encaminadas en el desarrollo de habilidades de pensamiento tales como identificar, describir, comparar, explicar, ejemplificar sobre situaciones y diversos eventos propiciando en ellos además predicciones, formulación de hipótesis encausándoles así el deseo innato por averiguar, descubrir, conocer, investigar y explorar lo que les rodea.

Otro aspecto fundamental considerado como elemento integrador en la primera infancia lo constituye el arte, como afirma el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2014) el cual se debe evidenciar al propiciarle a los niños ambientes estimulantes desde la pintura, dactilopintura, música, danza, teatro, dramas, canto, imágenes, entre otras; las cuales hacen que los niños y niñas pongan en juego habilidades de pensamiento, habilidades sociales y competencias desde los lenguajes orales, escritos, artísticos, icónicos, sensibilidad, expresividad y sensibilidad alcanzando así comprensión y aprendizajes significativos.

En ese aspecto, la educación en el nivel preescolar es considerada como una de las etapas más importantes en la vida de los educandos, especialmente porque allí se sientan los cimientos para los que será proceso de formación de esa persona (Almanza, 2007, p. 7). Es por ello que, se es consciente, que la niñez es considerada una etapa de desarrollo de constante aprehensión del conocimiento y los primeros años de vida marcarán una diferencia importante (Vélez 2015, p. 17), esas experiencias y vivencias del niño, al igual que los conocimientos que reciba, explica Almanza, se convertirán en los primeros esquemas mentales, los

cuales podrá posteriormente pulir y agrandar, en la medida que tenga y comparta más experiencias y más conocimientos.

En síntesis los educadores deben diseñar las planeaciones con actividades que requieren el uso de los diversos lenguajes o través de símbolos como verbales, sonoros, visuales, plásticos para comunicarse con el mundo. Requiere adicionalmente, estar atento a la forma como cada niño entra en contacto con la sociedad según el abanico de posibilidades ofrecidas por el maestro propiciando de manera intencionada en ellos creatividad, sentido estético, expresividad, sensibilidad, buscando cambios placenteros para darle sentido a su vida. Desde la planeación intencionada de las competencias matemáticas, científicas, artísticas, corporales, comunicativas y ciudadanas. La educación por competencias explica Correa (2008, p. 4), supone una nueva forma de enfrentar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, de construir los objetos de aprendizaje, de generar relaciones entre los actores del proceso, el currículo y en general de impactar todo el sistema.

Por supuesto el educador o agente educativo en esta etapa requiere de un proceso formativo idóneo que le facilite articular en la planeación los diferentes tipos de lenguaje, los cuales garantizan la comunicación y expresión entre las personas, arraigo cultural y desarrollo de los talentos que van de la mano en la triada: creatividad, desarrollo del pensamiento y formas de expresión en el ámbito del ser, del mundo y de la vida en general. Es así como el rol docente aunque orientado por los términos curriculares ya preestablecidos expone métodos con diseños propios para acercarse a la realidad de los educandos e impactar de forma positiva en ellos, esto es posible porque, la empatía o acercamiento que tienen los niños y niñas para adaptarse en los procesos pedagógicos y contribuir al pensamiento crítico, obedece a estrategias metodológicas en las que manifiesta López A. (2012, p. 57), no pueden pasarse por alto en ninguna institución educativa de cualquier nivel.

METODOLOGÍA

Enfoque y Método

Para analizar las prácticas suscitadas por los docentes de transición en la institución educativa, es necesario implementar una serie de elementos metodológicos que se ajustan a una naturaleza cualitativa. Según Martínez (2011),

La mayor parte de los estudios cualitativos están preocupados por el contexto de los acontecimientos, y centran su indagación en aquellos espacios en que los seres humanos se implican e interesan, evalúan y experimentan directamente (p. 11). En ese aspecto, desarrolla procesos en términos descriptivos e interpreta acciones, lenguajes, hechos funcionalmente relevantes y los sitúa en una correlación con el más amplio contexto social (Martínez, 2011, p.11).

Ahora bien, el enfoque cualitativo, acude a un método hermenéutico en el que se prima la interpretación de la práctica docente. ¿Por qué hermenéutico? Packer (1985), especifica que:

El método hermenéutico, entonces, emplea una descripción detallada y progresiva de los episodios del intercambio social, y gradualmente articula más y más elementos de su organización. La base de la interpretación en la comprensión se halla a la mano no debería sugerir que una comprensión tal es completamente fidedigna (libre de contradicciones o de sesgo personal), sino simplemente que no hay otro lugar para empezar una indagación que esta comprensión práctica y cotidiana. Una tarea del método hermenéutico es el ampliar esta comprensión hasta la modalidad no se halla a la mano y por lo tanto hacerla accesible a la descripción temática. (p. 19).

En una investigación de carácter hermenéutica, el investigador o la investigadora, se dedica a interpretar y develar el sentido de los mensajes haciendo que su comprensión sea posible, evitando todo malentendido, favoreciendo su adecuada función normativa y la hermenéutica una disciplina de la interpretación (Arráez & Moreno, 2006, p. 173).

Se ha entendido que la población es el conjunto de personas u objetos de los que se desea conocer algo en una investigación (López, 2004, p. 69), en el caso particular que son todos los docentes de transición, su muestra es probabilística, en el que se toman 31 docentes habilitados. Los cuales se les implementó como técnica de recolección de datos la observación, a través de videos, asimismo, la codificación de sus planes de clases escritos.

El método de análisis que permitió el entendimiento de los datos, codificación, categorización y sistematización fue el programa ATLAS-ti. Este programa, según Blanco (2012, p. 106), y Chacón (2004, p. 3), es una herramienta que administra

y ordena eficientemente los datos cualitativos: textos, imágenes, gráficos, audio y video y, ofrece una variedad de herramientas que facilitan al investigador realizar el análisis de los datos de una forma visual. Claramente, no pretende automatizar el proceso de análisis, sino, simplemente ayudar al intérprete humano agilizando considerablemente muchas de las actividades implicadas en el análisis cualitativo (Muñoz, 2005, p. 2)

RESULTADOS Y DISCUSIONES

La educación infantil es una de las etapas educativas más bellas e importantes de todo el itinerario académico por el que pasa el discente durante su carrera formativa (Moreno 2017, p. 27). Durante este tiempo, explica Moreno, los niños van adquiriendo una serie de competencias y capacidades que contribuirán a un desarrollo armónico para alcanzar cierta autonomía e independencia, cruciales para su posterior formación como persona y ciudadano de esta sociedad (p. 27). En ese sentido, los docentes dentro de su práctica pedagógica, se esfuerzan en coadyuvar en esos procesos formativos, inherentes a las exigencias especificadas en la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, aunque cabe especificar que:

La misión de la escuela no es tanto enseñar al alumno una multitud de conocimientos que pertenecen a campos muy especializados, sino ante todo, aprender a aprender, procurar que el alumno llegue a adquirir una autonomía intelectual. Esto se puede lograr atendiendo el desarrollo de destrezas de orden superior como las del pensamiento crítico (López, 2012, p. 41).

Ahora bien, a través de una indagación que permitiera hacer un análisis de las prácticas suscitadas por los docentes en el grado de transición, partió desde la aplicación elementos de recolección de datos como videos y lectura de los planes de clases de los docentes. El sometimiento a un análisis exhaustivo, permitió encontrar que en la práctica docente, para fomentar un desarrollo del pensamiento crítico, se acude a la articulación de competencias. Si bien El Ministerio de Educación Nacional viene trabajando desde el 2002 para el cumplimiento de su articulación en los establecimientos educativos, dado que constituyen uno de los parámetros de los que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo.

Es así como se puede determinar que los docentes acuden a la implementación del desarrollo de competencias ciudadanas, competencias matemáticas, competencias científicas, competencias comunicativa, competencia artística y corporal. Sin embargo, aunque se especifica que, los docentes en formación destacan la necesidad e importancia de trabajar las competencias de manera conjunta para el desarrollo del pensamiento crítico, los docentes en formación destacan estas dos últimas competencias (artística y corporal), una íntima relación didáctica (Ver figura 7), posiblemente porque, dado el nivel escolar, la empatía o acercamiento que tienen los niños y niñas para adaptarse en los procesos pedagógicos y contribuir al pensamiento crítico, obedece a estrategias metodológicas en las que manifiesta López A. (2012, p. 57), no pueden pasarse por alto en ninguna institución educativa de cualquier nivel.

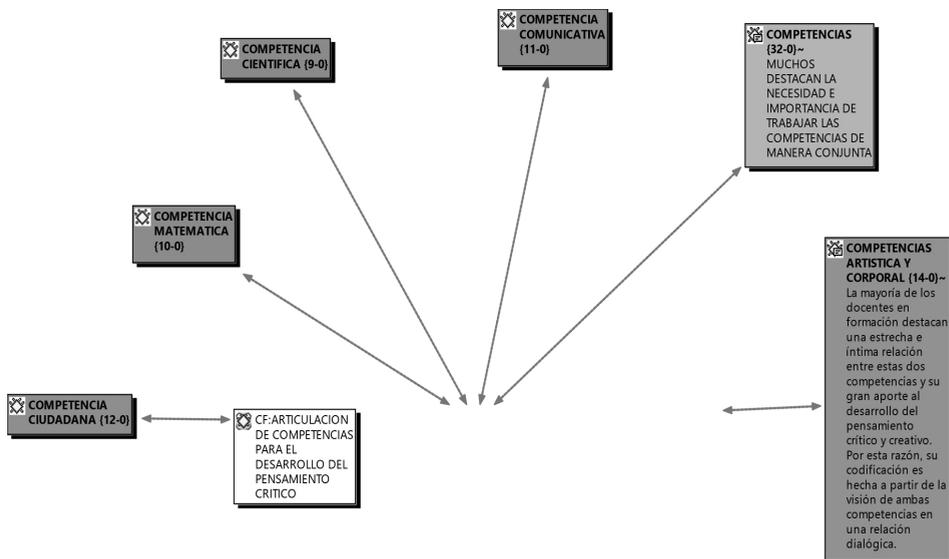


Figura 1. Articulación de competencias para el desarrollo del pensamiento crítico. Elaboración propia.

La labor del docente, desde su práctica pedagógica en el aula, no pretende ser un proceso estático, aislado y uni-funcional, aunque existe un modelo educativo institucional y normativo, que algunas veces lo condiciona. Las actividades internas o externas al salón o a la escuela, provocan una serie de reacciones/respuestas de los sujetos involucrados que de alguna forma generan un impacto positivo o negativo, entre ellos, de manera consciente o no (Ramos, 2016, p. 26).

Seguendo los procesos relacionados con la práctica docente, se pudo determinar que, estuvo caracterizada por una relación de complementación entre los elementos pedagógicos que fundamentaron su planeación en el rol docente, encontrándose correspondencia entre los elementos de funcionamientos cognitivos, relevancias del pensamiento crítico, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), Habilidades de pensamiento, siendo relevante el valor que los docentes le confieren a los momentos de planeación, dándole importancia a las mallas curriculares como un elemento fundamental a la hora de abordar las clases, brindándoles seguridad a la hora de enfrentar sus prácticas pedagógicas. (Ver Figura 8). En ese sentido, ponen mayor énfasis a la relación entre las competencias anteriormente mencionadas, funcionamientos cognitivos y los DBA. Desde esa perspectiva, ajustan recursos propios a las guías didácticas contenidas en las mallas curriculares confluendo en el rol docente, convirtiéndose en una actitud crítica (del docente en formación) que tendrá gran influencia en los resultados de aprendizaje del discente (Moreno, 2017, p. 66).

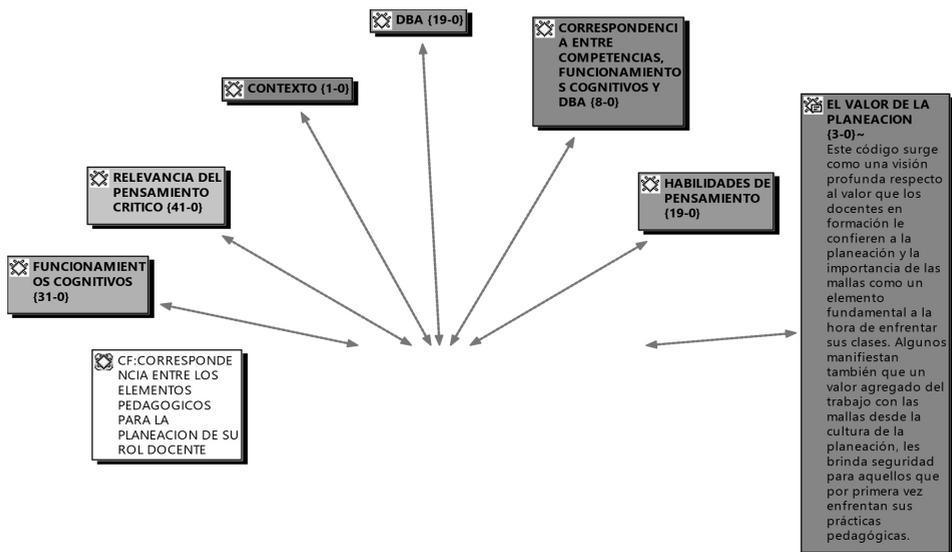


Figura 2. Relación o correspondencia entre elementos pedagógicos en planeación docente. Elaboración propia.

En la planeación de su rol como docente, hay que entender que, el mismo no es un sujeto que pasa a un segundo plano, sino que de forma horizontal, junto a los estudiantes y otros actores, tiene un papel determinante. Explican Buitrago, Torres y Hernández (2009, p. 17), de esta forma, adquieren un rol de gestor de procesos

de aprendizajes y dinamizador de las acciones de planificación, direccionamiento y evaluación de la enseñanza, para que los estudiantes construyan los saberes. Considerando lo anterior, siguiendo el análisis de planeación docente, sea podido especificar que tienen muy en cuenta los elementos predispuestos en las mallas curriculares, pero que sin embargo, tienden a dejar a un lado métodos tradicionales, acogidos a nuevas propuestas reflexivas basándose de recursos innovadores didácticos como la lúdica y mejoramiento del ambiente escolar, proponiéndoles a los educandos ritmos de aprendizajes flexibles que se ven manifiestos en sus desempeños progresivos, sin dejar a un lado las orientaciones pedagógicas concebidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en los DBA, en correspondencia con los diferentes saberes (declarativos, procedimentales y actitudinales). Es decir que, integran componentes pedagógicos recientes con los tradicionales, en una búsqueda de contribuir a la solución de las necesidades de aprendizaje de los discentes en el aula de clases (Ver figura 9). De esta forma se cumple lo manifestado por Hurtado (2016), quien afirma que “el logro de cada aprendizaje dependen en gran medida de lo competente que sea el docente para el diseño y aplicación de estrategias de aprendizajes, así como para la solución e cualquier tipo de situación” (p. 176).

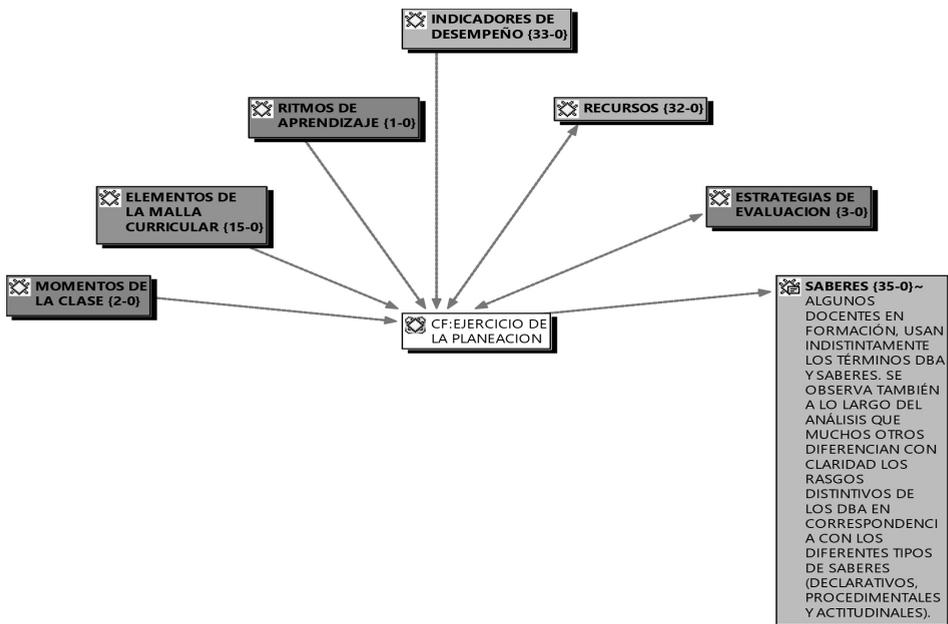


Figura 3. Relación de ejercicio de planeación docente. Elaboración propia.

Un aspecto relevante que debe tener en cuenta todo docente, independientemente de uno en formación a otro que ya tenga una experiencia significativa en el quehacer docente, es que, como tal, tiene que conocer todo los medios didácticos y los recursos materiales disponibles para la enseñanza, tener discernimiento acerca de qué tipo de materiales u objetos pueden contribuir a la adquisición, por parte del alumnado, de un aprendizaje significativo (Cabrera, 2015; Lebrero y Fernández, 2013; Pérez y Córdoba, 2015), citado en Moreno (2017, p. 38). En ese aspecto, y teniendo en cuenta un docente que esté en formación, no solo va a construir conocimientos en los procesos de aprendizajes, sino que también va elaborar representaciones de cómo percibe la propia situación didáctica, si es estimuladora e interesante, o por el contrario muestra poca motivación e inentendible (Gajardo, 2012). De este modo debe retomar sus estrategias didácticas, ajustarlas para mejorar su ambiente escolar, es decir, el aula donde se implementan los procesos de enseñanza y aprendizaje, dado que, no está de más recordar, lo expuesto por Freire (2006), no hay docencia sin discencia.

Ahora bien, con relación a las anteriores especificaciones, se pone de manifiesto sobre los procesos didácticos relacionados con la práctica de los docentes en formación, se denota una comunicación efectiva, asimismo el uso de estrategias que fomentan el aprendizaje y el pensamiento crítico, las cuales están sujetas a procesos evaluativos como herramientas de aprendizajes (Ver figura 10). En concordancia con lo expuesto por Ávila (2017, p. 187), un docente es considerado un dinamizador y creador de ambientes educativos pedagógicos contextualizados, en los que provee diferentes formas para facilitar los aprendizajes de los estudiantes, en ese orden de ideas agrega, Ávila, para mejorar su práctica pedagógica, también debe contextualizar el conocimiento, llevar seguimiento, inclusión y acompañamiento de talleres y actividades programadas, con el fin de generar aprendizajes significativos.

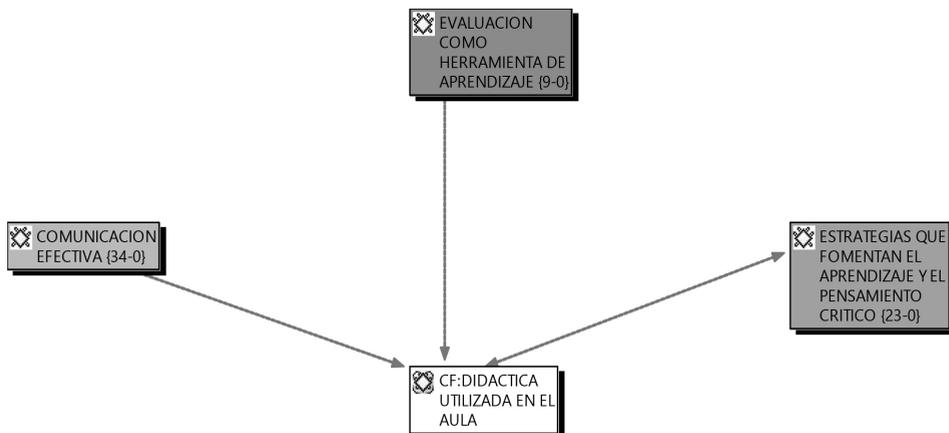


Figura 4. Relación de didáctica utilizada en el aula. Elaboración propia.

No es un secreto que, actualmente en Colombia como en diversos países de latinoamérica y el mundo la educación aún sigue sustentándose bajo métodos tradicionales, en el que el estudiante está sentado en una silla escuchando y procurando entender lo que un profesor expone como supuesto portador del saber (Correa, 2008, párr. 33), en el que según Correa, los elementos básicos de este ambiente son tablero y tiza para el profesor y para el alumno cuaderno de notas, libros y algunas herramientas adicionales que le permiten un trabajo personal. No obstante, desde ese aspecto metodológico, ha habido algunos avances que coadyuvan a los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas de clase, y se le ha conocido como ambiente o entornos del aula de clase. Ahora bien, si se tiene en cuenta lo especificado en Ramos (2016), en el que es necesario:

Comprender que las prácticas pedagógicas no es un tema que solo merezca ser abordado desde la reflexión del currículo, estrategias, actores, lineamientos, sino también desde el lugar donde los procesos educativos toman sentido, el terreno mismo, ese que permite que la práctica pedagógica se concrete (68).

Se encontrará que los entornos escolares son determinantes, un asunto de no despreciar en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en lo que Ramos (2016), advierte, “es realmente importante apostarle a ambientes dinámicos, recreativos, donde proliferen escenarios diferentes que se conviertan en una extensión del aula, en la continuidad del aprendizaje y no en el limitante” (p. 67).

Si tomamos en cuenta los hallazgos en los procesos de la práctica de los docentes en formación, se encuentra que tienen en cuenta para el ambiente del aula de clase, todo aquello relacionado con normas de comportamiento y convivencia, los cuales son importantes a la hora de establecer un clima idóneo para seguir con normalidad los procesos, también caracterizados por un entorno organizado en el que se promueve el aprendizaje (Ver figura 11), sin embargo, se debe establecer una practica que suscite también experiencias fuera del aula, donde el niño o la niña se relacione con otras experiencias contenidas en un entorno macro de lo que es su comunidad educativa, “porque los lugares educan, es indispensable rescatar la importancia de los espacios como una herramienta que permite encontrar nuevos significados a los procesos educativos en la educación preescolar” (Ramos, 2016, p. 68).

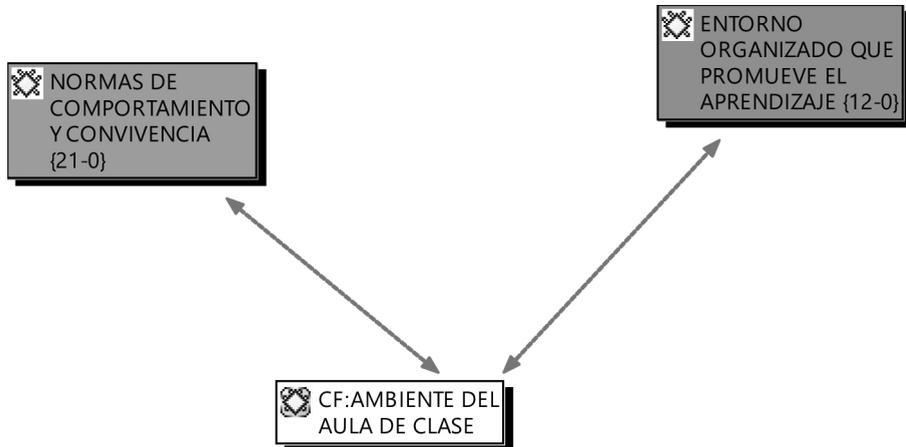


Figura 5. Relación de ambientes de aula. Elaboración propia.

Hasta este momento, se ha puesto en análisis algunos aspectos con relación al alcance que tienen las prácticas pedagógicas, para promover el desarrollo integral de la primera infancia. En ese orden de ideas, el rol docente de los docentes en formación, han articulado en sus procesos competencias para el desarrollo del pensamiento crítico, asimismo se pudo identificar correspondencia entre elementos pedagógicos dentro del ejercicio de planeación del rol docente. Por su parte también se constatan algunos elementos importantes en didáctica utilizada en el aula de clases, primando el mejoramiento de los entornos o ambientes de aprendizaje.

Estos procesos de práctica pedagógica, han permitido concebir un importante insumo para mejorar el rol docente, de modo que, se ha adoptado valores de grupos colaborativos para la planeación, mejorando las situaciones de aprendizaje en los ambientes de aula, haciendo que el ejercicio docente sea innovador y se preocupe por generar aprendizajes significativos. En ese sentido, se reflexiona sobre la práctica pedagógica, generando autonomía y una postura crítica frente a la malla curricular, es decir, el docente en formación busca la manera de interrelacionar los elementos pedagógicos contenidos en la malla curricular, con un método didáctico propio, generando lo que en este trabajo denominamos empoderamiento de la práctica pedagógica (Figura 12).

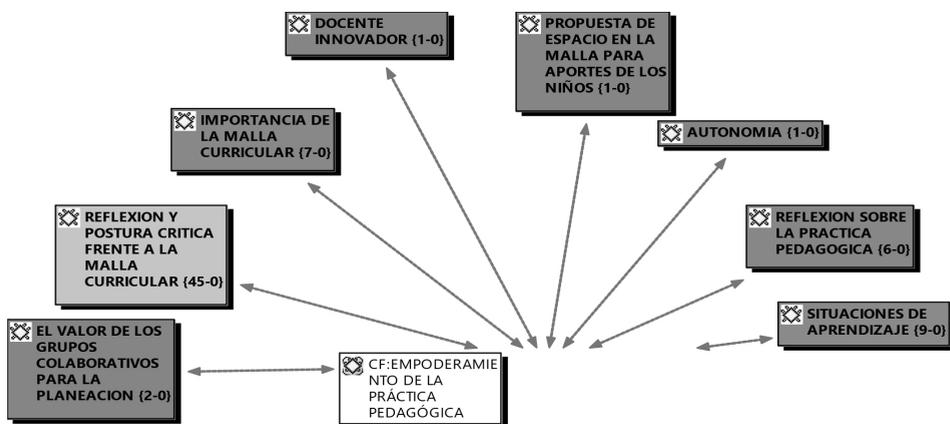


Figura 6. Empoderamiento de la práctica pedagógica. Elaboración propia

CONCLUSIONES

Con el pasar del tiempo, la educación ha estado sujeta a cambios como consecuencia a una respuesta que permita adaptarse a los ámbitos sociales los cuales también han variado. Ahora bien, en la primera infancia, el rol docente cobra gran importancia dada la influencia en los primeros desarrollos cognitivos, emocionales, corporales, que el niño va aprehendiendo. Es así como las prácticas suscitadas de los docentes del grado de transición de la Institución educativa fue el propósito de este trabajo investigativo.

Los resultados permitieron constatar la articulación de las competencias en los procesos curriculares tal como lo exige el Ministerio de Educación Nacional, exaltándose además componentes importantes como el pensamiento crítico,

orientaciones pedagógicas como los Derechos Básicos de Aprendizaje, las cuales en correspondencia, permiten el desarrollo integral del aprendizaje de los estudiantes, inclinándose a la organización de las actividades, metodologías, estrategias, y propuestas pedagógicas que el docente se inclina tomar los diferentes estilos de aprendizajes que facilitarían para el desenvolvimiento de las diferentes situaciones y comportamientos en sus interacciones sociales e intelectuales que el educando.

Las competencias comúnmente utilizadas son las relacionadas con lo artístico y corporal, dada la correspondencia entre estas y la aceptación de los niños y niñas en métodos lúdico-pedagógicos, o aquellos donde la motivación se presente como factor determinante. Claramente interrelacionan elementos pedagógicos que no atienden métodos tradicionales, optando en primera instancia esfuerzos innovadores que garanticen el aprendizaje de los discentes. En consecuencia, se preocupan por construir ambientes o entornos de aula idóneos para facilitar aprendizajes significativos, es decir, priman el factor motivación. De esta forma, adquieren un rol de gestor de procesos de aprendizajes y dinamizador de las acciones de planificación, direccionamiento y evaluación de la enseñanza, para que los estudiantes construyan los saberes (Buitrago, Torres y Hernández, 2009, p. 17).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almanza Higuera, V. B. (2007). Lineamientos para generar propuestas curriculares orientadas a la formación de competencias comunicativas en el grado de transición en el nivel preescolar (Master's thesis, Maestría en Educación).
- Angels Domingo (2017). La práctica reflexiva, un nuevo modelo de formación docente. [eduprensa]. Recuperado el 06/11/18. De https://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2018/02/Entrevista-Angels-Domingo_Edu-Prensa_-Octubre_2017.pdf
- Arráez, M., & Calles, J., & Moreno de Tovar, L. (2006). La Hermenéutica: una actividad interpretativa. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, 7 (2), 171-181. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/410/41070212.pdf>
- Ávila, B. R. (2017). Aportes a la calidad de la educación rural en Colombia, Brasil y

- México: experiencias pedagógicas significativas. (Doctoral Dissertation). Disponible en <http://repository.lasalle.edu.co/handle/10185/22266>
- Blanco-Álvarez, H. (2012). Análisis de datos cualitativos y atlas. ti: una experiencia de formación. *Revista Universitaria: Docencia, Investigación e Innovación*, 1(1), 103-114. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/132277958.pdf>
- Buitrago, L., Torres, L., & Hernández, R. (2009). La secuencia didáctica de los proyectos de aula. Un espacio de interrelación entre docente y contenido de enseñanza. (Doctoral dissertation Pontifica Universidad Javeriana.). Bogotá. Disponible en: <https://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis59.pdf>
- Cabrera, D. (coord.) (2015). *Nuevas miradas a la educación infantil*. Barcelona: Horsori, S.L. Editorial.
- Chacón, E., A. (2004). El uso del ATLAS/TI como herramienta para el análisis de datos cualitativos en Investigaciones Educativas. Primeras Jornadas Universitarias. & Doctorado-UNED-Venezuela, Disponible en <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2016/01/Atlas.ti-UNED-Edixon-Chacon-2004pdf.pdf>
- Constitución Política de Colombia. (1991). Recuperado en: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4125>
- Correa, P. F. J. (2008). Ambientes de Aprendizaje en el siglo XXI. *E-mail Educativo*, 1(1). Disponible en <https://revistas.unal.edu.co/index.php/email/article/view/12622>
- Freire, Paulo. (2006). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Gajardo Rodríguez, A. (2012). Caracterización del rendimiento escolar en niños y niñas mapuches: contextualizando la primer infancia. (Doctoral dissertation). Disponible en: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/2726>
- Gómez, Torres, F. (2015). La identidad profesional de los profesoes de matemáticas y iencias sociales en la educación secundaria. (Doctoral

Dissertation). Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Hurtado Baca, E.M. (2016). La práctica reflexiva: condición indispensable para el ejercicio docente. En J.A. Trujillo Holguín y J.L. García Leos (coords.), Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación (pp. 171-181), Chihuahua, México. Disponible en <http://www.rediech.org/inicio/images/k2/Desarrollo2-articulo3-7.pdf>

Lebrero, M.P y Fernández, M.D.(coords.) (2013). Experto universitario en educación infantil (0-6años) V.1. Madrid: Uned.

Ley 115 de 1994. Objetivos del preescolar. Tomado de <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/educacion/leyedu/1a35.htm#uno>

Ley 115 de 1994. Concepto de preescolar. Tomado de <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/educacion/leyedu/1a35.htm#uno>

López Aymes, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. Docencia e Investigación, Año XXXVII. ISSN: 1133-9926 / e-ISSN: 2340-2725, Número 22, pp. 41-60. Disponible en http://www.educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3_22_2012.pdf

López, P. L. (2004). Población muestra y muestreo. Punto cero, 9(08), 69-74.

Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. Silogismos de investigación, 8(1), 1-43. Disponible en: <http://www.cide.edu.co/doc/investigacion/3.%20metodos%20de%20investigacion.pdf>

MEN. (2017). Ministerio de Educación Nacional. Derechos Básicos de Aprendizajes. Disponible en: <https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/DBA%20Transici%C3%B3n.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2014). La exploración del medio en la educación inicial. DOCUMENTO NO. 24 Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Recuperado de <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N24-exploracion-medio-educacion-inicial.pdf>

- Ministerio de Educación Nacional. (2014). La literatura en la educación inicial. DOCUMENTO NO. 23 Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Recuperado de <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N23-literatura-educacion-inicial.pdf>
- Moreno, Lucas, F. M. (2017). La influencia de los materiales manipulativos durante el proceso de enseñanza/aprendizaje en segundo ciclo de Educación Infantil. (Doctoral Dissertation). Universidad de Murcia.
- Muñoz, J. M. (2005). Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS. ti 5. Espanha: Universidade Autônoma de Barcelona. Disponible en <http://www.index-f.com/lascasas/documentos/lc0101.pdf>
- Packer, M. (1985). La investigación hermenéutica en el estudio de la conducta humana. *American Psychologist*, 40(10), 1-25. Disponible en: www.psicologiacultural.org/Pdfs/Traducciones/La%20investigacion%20hermeneutica.pdf
- Pérez, P. y Córdoba, A.I. (2015). El aula creativa como propuesta pedagógica de desarrollo integral desde la infancia. *Creatividad y sociedad: revista de la Asociación para la Creatividad*, 23, 128-160.
- Ramos, Bravo, K. Y. (2016). Vivencias de los espacios del aula en grado transición: un aporte a la comprensión de las prácticas pedagógicas de maestras de los municipios de SaladoBlanco y Elías, Huila. (Tesis de maestría). Alianza Universidad de Manizales y Fundación CINDE, Colombia.
- Vélez Vasco, I. C. (2015). Acompañamiento de los docentes en el proceso de adaptación escolar de niñas y niños de Preescolar en el Colegio Tercer Milenio. Caldas-Antioquia (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Lasallista).
- Zúñiga, Lobato, J. I. (2016). Las competencias digitales en el perfil universitario: El caso de la facultad de la Universidad Veracruzana. (Doctoral Dissertation). Universidad Veracruzana, México.

7

**MIRADA ANALÍTICA A LAS
FACULTADES DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN DEL
PROFESORADO****ANALYTICAL LOOK AT THE FACULTIES
OF EDUCATIONAL SCIENCES AND THE
TRAINING OF THE TEACHER**

Mirella del Pilar Vera-Rojas¹

Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías

Universidad Nacional de Chimborazo, Riobamba - Ecuador

mire6.unach@yahoo.com

1 Profesional en Filosofía y Ciencias Socio – Económicas y Doctora en Planeamiento y Diseño Curricular de la Universidad Nacional de Chimborazo, Magister en Docencia Universitaria e Investigación Educativa de la Universidad Nacional de Loja. Docente Investigadora del Instituto de Ciencia, Innovación, Tecnología y Saberes de la UNACH; Vicerrectora Académica del Instituto Tecnológico Superior San Gabriel de la ciudad de Riobamba 2004-2010 y aspirante al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas por la Universidad de La Habana – Cuba.

Rosa María Massón Cruz²

Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior

Universidad de La Habana, La Habana - Cuba

rosamaria@cepes.uh.cu,

Luis Antonio Vera Rojas³

Facultad de Ciencias

Escuela Superior Politécnica de Chimborazo, Riobamba – Ecuador

lvera@espoch.edu.ec

RESUMEN

El artículo presenta un análisis valorativo del rol que desempeñan las Facultades de Ciencias de la Educación dentro del contexto universitario en algunos países de América Latina, al mismo tiempo que denota la formación que los profesores en ejercicio poseen, y cómo a los planes de estudio de los docentes en formación no le dan la debida importancia y peso que debería tener la formación pedagógica, por lo que resulta incipiente. Finalmente se indica que la dirección de la educación superior ha quedado en manos de profesionales ajenos a la pedagogía, constituyéndose en uno de los principales problemas de su crisis.

PALABRAS CLAVE: facultades de ciencias de la educación, formación del profesorado, plan de estudio de docentes en formación, dirección de la educación superior, crisis pedagógica.

ABSTRACT

The paper present san evaluative analysis of the role played by Faculties of Educational Sciences with in the university context in some Latin American

2 Doctora en Ciencias por el ISPEJV-Cuba. Profesora Titular Investigadora del Centro de Estudio del Perfeccionamiento para la Educación Superior, de la Universidad de la Habana. Especialista en Educación Comparada y Conferencista Nacional e Internacional en el área Educativa-Pedagógica.

3 Doctor en Matemática y Magister en Matemática Aplicada Mención Modelación Matemática y Simulación Numérica de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo. Director y Profesor de la Carrera de Física y Matemática de la Facultad de Ciencias de la ESPOCH en el que ha dictado las cátedras de Cálculo Matemático y Estadística Descriptiva e Inferencial.

countries, at the same time that it denotes the training that practicing professors possess, and how to study curricula. Teachers in training do not give the due importance and weight that should have pedagogical training, so it is incipient. Finally, it is indicated that the direction of higher education has been in the hands of professionals outside of pedagogy, become in gone of the main problems of its crisis.

KEYWORDS: faculties of education a sciences, teacher training, curriculum of teachers in training, management of higher education, pedagogical crisis.

INTRODUCCIÓN

Artículo fruto de la revisión de distintas aportaciones teóricas respecto a la problemática manifestada en las Facultades de Ciencias de la Educación dentro del contexto universitario en América Latina, desarrolla su análisis desde la concepción de 4 paradojas definidas para el efecto:

1. Las llamadas Facultades de Ciencias de la Educación no hacen nada por el progreso científico, pues se dedican a enseñar y no a investigar para producir nuevo conocimiento.
2. La planta docente en ejercicio cuenta con formación científica/especializada, pero carece de formación pedagógica.
3. En los planes de estudio de formación del profesorado se da prioridad a la formación de la especialización y se descuida la formación pedagógica.
4. La conducción superior de la educación en los Gabinetes del ramo han pasado a manos de funcionarios o profesionales ajenos a la pedagogía.

Cada una de las paradojas que se desarrollan a lo largo de este artículo, responden a investigaciones realizadas por destacados investigadores epistemólogos acerca de lo que ha pasado y está pasando en Ecuador, Argentina, Brasil y Chile. Por lo tanto, el objetivo de este trabajo es la identificación de las causas por las que las Facultades de Ciencias de la Educación no cumplen con el propósito para el que fueron creadas, lo que está impedido el avance y desarrollo de la pedagogía en América Latina.

Previo a la presentación de las paradojas objeto de análisis, se indica brevemente algunos referentes teóricos que permitan comprender de mejor manera el tema que se analiza.

FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Entre los factores que condicionan la calidad de la educación ocupa un primerísimo lugar el profesor, lo que explica la atención que hoy se presta a todo lo que determina su eficacia, especialmente a su formación y perfeccionamiento.

Conseguir profesores con una formación apropiada es una meta importantísima para los sistemas educativos modernos, tanto desde el punto de vista económico como institucional y pedagógico.

Siguiendo la línea conceptual del Diccionario de las Ciencias de la Educación (1983) -considerado el más pertinente para el análisis requerido-, la formación del profesorado suele abarcar cuatro grandes áreas en la mayor parte de los sistemas educativos actuales:

- a) “Formación científica, a través de la que los futuros docentes adquieren los conocimientos y destrezas correspondientes a las materias y disciplinas que han de impartir (matemática, historia, geografía, lingüística, etc.).
- b) Formación pedagógica, que incluye estudios de pedagogía, didáctica y tecnología, organización escolar, psicología, filosofía y sociología de la educación, etc. Este conjunto de disciplinas le proporcionan al profesor en formación la base necesaria para conseguir ese saber enseñar que tanto influye en la eficacia docente.
- c) Una formación práctica, dirigida a proporcionarle las destrezas, técnicas, procedimientos, etc., que se requieren para dominar el arte de enseñar.
- d) Una formación actitudinal, que busca generar en el futuro profesor la conciencia profesional y el espíritu de artesanía que necesitará para hacer eficaz su actuación” (p. 657).

Cabe señalar que la formación del profesorado de acuerdo a los autores y concordando con lo que se expresa en el Diccionario de las Ciencias de la Educación (1983) debe ser vista en forma integral, única forma de mejorar la

calidad educativa que se imparte en las Facultades de Educación, puesto que el ser humano es único e irreplicable, mucho más cuando se trata de formar a formadores de profesores.

PARADOJAS DE ANÁLISIS

La formación del profesorado -en ejercicio y en formación- bajo el análisis de los autores se desarrolla entre cuatro paradojas, a saber:

- a) Las llamadas Facultades de Ciencias de la Educación no hacen nada por el progreso científico, pues se dedican a enseñar y no a investigar para producir nuevo conocimiento.

Entrando en materia de análisis, las llamadas Facultades de Ciencias de la Educación contienen en su auto-denominación un engaño y son una falta a la probidad académica señala Campos (2011), quien además considera “que si analizamos el fin de la ciencia, encontramos que es la búsqueda de la verdad per se, sin un afán técnico, o sea de aplicación del saber. Pero cuando las Ciencias se escinden, es decir se dividen, para tratar de abarcar el fenómeno del a quién, del cómo y del por qué educar, estamos en presencia de la aplicación del saber, con lo cual la búsqueda de la verdad queda en segundo plano y la técnica está en primer plano formal” (p. 27).

Por lo mismo, y en palabras de Campos (2011) las llamadas Facultades de Ciencias de la Educación:

“No pretenden ni piensan en hacer ciencia pura, sino que están tras las aplicaciones inmediatas. El objeto de esas Facultades no está en la investigación como primera obligación, sino en la formación de maestros para la escuela básica y media. Por lo mismo no pretenden formar científicos sino maestros y así lo demuestran en los planes de estudio. Esas escuelas universitarias no pretenden ni han pretendido hacer avanzar el conocimiento en cada ciencia, pues de otra manera estarían formadas por doctores y científicos de primera línea y la investigación sería su tarea principal. Pongamos los pies en la tierra: si no se tiene clara la función de las escuelas formadoras de maestros, entonces el nombre de ciencias de la educación será solamente una forma artificial de hacer subir el prestigio de la entidad. Necesitamos

más episteme y menos doxa para clarificar el papel que deben cumplir las llamadas ciencias de la educación en su búsqueda de capacidad epistemológica para integrar el saber que separadamente están produciendo. Tarea que siempre estuvo claramente determinada por la filosofía de la educación y por la vieja y sabia pedagogía” (p. 27).

Con lo antes expuesto queda claro que el papel de las Facultades de Ciencias de la Educación que forman parte de las Universidades y por ende del Sistema de Educación Superior queda reducida a repetir, a reproducir la ciencia y no a generarla, razón por la cual la investigación en Chile y en Ecuador sobre todo ha quedado relegada a segundo plano, y al quedar la docencia desvinculada de la investigación no hace más que transmitir conocimientos, inhibiendo la construcción y generación de ciencia, contribuyendo con estas maneras equivocadas de proceder a la proliferación del neocolonialismo y por ende a la domesticación de los educandos.

- b) La planta docente en ejercicio cuenta con formación científica/especializada, pero carece de formación pedagógica.

La pedagogía por estar ligada dentro de su devenir histórico más a la escuela básica y media, se ha empezado a creer que esta disciplina es de interés solamente para los maestros de ese nivel, descuidando su conocimiento por parte de los profesores de educación superior (Campos, 2011) “Por ejemplo, muchos académicos que no son pedagogos desconocen los métodos de evaluación, carecen de metodología de la enseñanza y su forma de enseñar es de tipo personalístico y con toda seguridad, obtendrían un gran beneficio si aprendieran nociones de pedagogía, de didáctica y educación en general”. (p.2).

Por lo tanto a decir de Campos (2011) “se carece de una pedagogía para docentes universitarios”. Por lo que “un rol importante en las universidades podría tenerlo la facultad de educación o pedagogía si enseñase a enseñar a sus colegas que carecen de formación en estos temas y beneficiaría a multitudes de alumnos que actualmente son afectados porque sus maestros no saben ni enseñar ni saben evaluar los conocimientos que pretenden medir” (p.2).

Es así que en muchas universidades y concretamente en Ecuador y Chile constituyen los países que más han descuidado la formación de profesores, pues se ha dejado la enseñanza de la pedagogía en manos de docentes inexpertos, en

circunstancias que quienes forman a los futuros profesores deben ser siempre educadores de gran experiencia, con la titulación de pregrado y postgrados que los habiliten para su delicado trabajo (Campos 2011).

Lo que se pretende determinar con esto, es que, la profesión docente en los tiempos actuales se ha desvalorizado, justamente porque su planta docente cuenta con una formación especializada y/o científica, pero carecen de una formación pedagógica, lo que está propiciando que cada docente actúe a su libre albedrío, empíricamente y con ningún sustento teórico que guíe sus prácticas pedagógicas, por lo que urge la necesidad de formar pedagógicamente a todos aquellos profesionales que se dedican a la docencia para que den real valor a su profesión, y se empiece a enriquecer la práctica pedagógica, guiada por la teoría pedagógica existente que ha sido validada en la práctica social tal como lo indica Palacios (2011):

“verificada, demostrada y comprobada en la práctica a través de las escuelas laboratorios, los proyectos educativos experimentales y las innovaciones revolucionarias en la ciencia pedagógica, como lo demuestra la colonia Gorki y la comuna Dzerzhinsky de Makarenko, la escuela colonia de Summerhill de Neill, la escuela de Puno (un ensayo de escuela nueva) de Encinas, la escuela comunal y prevocacional de Huayopampa de Caro Ríos, la experiencia de HomerLane, la escuela de Winetka de Wahsburne, las escuelas laboratorio de Jhon Dewey, la escuela moderna de Ferrer Guardia y la escuela activa de finales del siglo XIX e inicios del siglo XX” (p. 3).

Con esto queda demostrado que el problema de la pedagogía no está en la teoría científica, sino en la ejecución de prácticas anticientíficas de los profesionales que están al frente de la educación en las Facultades de Ciencias de la Educación sin ningún tipo de formación docente, a lo que Flórez (1994) refuerza diciendo: “sus prácticas ni ayer ni hoy reflejan ni aplican necesariamente la teoría pedagógica vigente. Si la disciplina de la pedagogía contemporánea se fuese a determinar por las prácticas actuales de los maestros en la mayoría de las escuelas, podríamos asombrarnos ante la eventualidad de no encontrar diferencias sustanciales con la pedagogía desarrollada desde el siglo XVII” (p. XXXVIII). Es decir las malas prácticas de los docentes debido a la escasa o nula formación pedagógica son las que han deformado a la ciencia pedagógica.

Concomitante a lo expuesto Guevara (2010) corrobora cuando expresa “en efecto, la práctica docente del profesor de manera general, ha faltado a la reflexión inteligente, pues no se teoriza de manera sistemática y si se hace, se termina muchas veces con mayores confusiones que con las que se empezó -claro está- con raras excepciones” (p. 34). Todos estos limitantes han impedido el desarrollo de una práctica docente consciente de los profesionales dedicados a esta noble labor y por ende a la mejora de la calidad educativa.

- c) En los planes de estudio de formación del profesorado se da prioridad a la formación de la especialización y se descuida la formación pedagógica.

Por ejemplo en Argentina de acuerdo a investigaciones realizadas por Olga Sanjurjo (1998) respecto a los planes de estudio para la formación de profesores en las Facultades de Ciencias de la Educación desde fines de los años 60 y principios de los años 70 arrojan la siguiente información:

“El viejo título de Maestra Normal Nacional centraba la formación pedagógica en la Pedagogía y la Didáctica. Más tarde aparece la Psicopedagogía. Los planes de formación docente para profesores de Nivel Medio contemplaban, en general, una Pedagogía, una Didáctica General, la Didáctica o Metodología especial y en algunos casos incluían Filosofía, Psicología educativa y Política y organización escolar.

La reforma tecnicista de fines del 60 y principios de los 70, suprime la Pedagogía y la Didáctica, reemplazando la primera por Teoría de la Educación o Fundamentos de la Educación, y la segunda por Planeamiento, conducción y evaluación del aprendizaje, o por Currículum y Tecnología educativa. En los profesados para el Nivel Medio se suprimen materias como Política educativa y/u Organización y administración escolar, con lo cual queda sesgada una posible formación política de los futuros docentes.

Si se analizan, en general, las corrientes y enfoques que predominaron en los programas de estas nuevas disciplinas, podríamos afirmar que si bien la reforma respondió a lineamientos claramente positivistas, en la práctica convivieron pacíficamente enfoques espiritualistas y enfoques tecnicistas. Los primeros generalmente presentes en materias filosóficas y teóricas y los segundos en los planeamientos y metodologías.

Esta convivencia pacífica, lejos de posibilitar el análisis crítico de enfoques contrapuestos, favoreció muchas veces la confusión en los alumnos de los profesados y la desarticulación teoría-práctica, ya que en general no se explicaban como posibles teorías, sino que se daban como el único enfoque válido. Y poco tenía que ver, por ejemplo, los enfoques espiritualistas que se aprendían en Fundamentos de la educación, con los modelos conductistas trabajados en Planeamiento, conducción y evaluación del aprendizaje” (p. 62).

Ante lo expuesto queda claro que en los planes de estudio de formación del profesorado en Argentina se da prioridad a la formación de la especialización y se descuida la formación pedagógica, cambios que muchas de las veces no han sido los más coherentes y convenientes para la mejora de la calidad educativa, pero que de una u otra forma dan cuenta de los movimientos producidos en las consideraciones epistemológicas del saber pedagógico sucedidos a lo largo de su acontecer histórico.

Por su parte Libaneo y otros autores brasileños en el Libro Pedagogía, ciencia de la educación? señalan un proceso similar en Brasil, en cuanto a la consideración que los planes de formación docente han ido teniendo acerca de los estudios pedagógicos (Sanjurjo, 1998). Es así que “en la década del 40 se abre en Brasil la carrera de Pedagogía. En los años 60, por influencia del modelo tecnocrático se pierde la formación de especialistas en Pedagogía. El pedagogo es un profesor en alguna especialidad. No hay formación de grado de especialistas en Pedagogía. Los especialistas en educación son los docentes. En los 70 se abren los post-grados de profundización en temáticas educativas, no pedagógicas” (p. 62).

Avanzando un poco más a la época actual y entre otras cosas quizá por el importante desarrollo teórico que se han dado en pedagogía y por la ruptura que significó el aporte de Paulo Freire, empieza a tomar cuerpo un movimiento que recupera la importancia de la discusión epistemológica y crítica acerca de la educación y la Pedagogía. Frente a este gran avance se requiere reformular los planes de estudio de formación del profesorado que se imparten en las Facultades de Ciencias de la Educación y se empiece a formar integralmente al profesorado proponiendo planes equilibrados entre la formación científica, pedagógica, práctica y actitudinal, que todo buen profesor debe poseer (Sanjurjo, 1998).

- d) La conducción superior de la educación en los Gabinetes del ramo han pasado a manos de funcionarios o profesionales ajenos a la pedagogía.

La conducción de la educación superior al menos en Ecuador y Chile de acuerdo a Campos (2011) y a los autores han pasado a manos de funcionarios o profesionales ajenos a la pedagogía, como periodistas, abogados, ingenieros, arquitectos, veterinarios, zootecnistas, diseñadores gráficos, sociólogos, economistas, ambientalistas, informáticos, médicos y políticos, entre otros, lo cual ha disminuido el saber en la materia educativa y pedagógica, propiciando el desprestigio de la profesión docente. Muchos organismos gubernamentales que regentan la educación superior se han convertido en entes politiqueros y han dejado de ser técnicos, lo que ha favorecido las políticas públicas erradas, reformas costosas e inútiles para la mejora de la calidad educativa, que han terminado únicamente enriqueciendo a las clases privilegiadas, quienes han cobrado grandes cantidades de dinero, por reformas que no han dado ningún resultado.

Ante lo expuesto y compartiendo con los criterios de Campos (2011) se considera que otro de los principales problemas de la pedagogía actual está en que las autoridades educacionales a nivel de organismos del Estado llámense Ministerios, Secretarías y/o Consejos que regentan la educación superior tanto en Ecuador como en Chile son nombradas por méritos políticos, simplemente partidistas y por eso no entienden lo que es la enseñanza y su problemática. "Por lo general, en Latinoamérica, esas autoridades emiten juicios sobre materias que no entienden y sobre las cuales no tienen el menor interés en informarse, porque además saben que estarán por poco tiempo, mientras hacen méritos para mejores nombramientos en otros ministerios o cargo pagado por el Estado" (p. 8).

Ante esta realidad es importante llamar a la toma de conciencia a todos aquellos profesionales que dirigen las Instituciones Educativas y que no poseen formación pedagógica, que busquen los mecanismos de adquirirla para que entiendan de mejora manera la noble tarea de ser profesor, la responsabilidad que ello conlleva y propongan acciones conscientes en pro de la calidad educativa que tanta falta hace.

CONCLUSIONES

- Hoy las Facultades de Ciencias de la Educación en Ecuador, Argentina, Brasil y Chile están repletas de abogados, historiadores, geógrafos, antropólogos, informáticos, filósofos, sociólogos, psicólogos de la educación y vacía de pedagogos.
- Las Facultades de Ciencias de la Educación deben liderar verdaderos procesos investigativos en el campo epistemológico de la pedagogía y ser la columna vertebral de todo centro educativo de educación superior.
- Los planes de estudio de formación del profesorado deben contener en forma equilibrada contenidos científicos, pedagógicos, prácticos y actitudinales; sólo así se logrará forma integralmente al profesorado.
- Los que dirigen instituciones de educación básica, media y superior deben estar preparados para el desempeño de dichos cargos, caso contrario deberían dar paso a especialistas en el ramo –educadores y pedagogos- para que dirijan en forma reflexiva los rumbos de la educación Latinoamérica y se promueva el desarrollo humano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Campos Villalobos, Nelson. (2011). Concepto moderno de pedagogía. Universidad Internacional SEK, Chile.
- Campos Villalobos, Nelson. (2011). Sobre el estatuto epistemológico de la pedagogía. En: www.filo-edu.blogspot.com/2007/12/sobre-el-estatuto-epistemológico-de-la.htm. Recuperado el 17-02-10 (hora:4:00pm).
- Campos Villalobos, Nelson. (2011). Epistemología, qué es realmente y su aplicación en pedagogía. Recuperado el 15 de julio de 2011. En: <http://filosofiaeducacional.bligoo.es/tag/epistemología>.
- Diccionario de las Ciencias de la Educación Volumen I. (1983). Editorial Santillana.
- Flórez Ochoa, Rafael. (1994). Hacia una pedagogía del conocimiento. Santafé de Bogotá – Colombia.

- Guevara Guevara, Ervando. (2010). Objeto de estudio de la pedagogía como ciencia. Artículo de reflexión.
- Libaneo, y otros (1996): Pedagogía, ciencia de la educación?, San Pablo, Cortéz.
- Palacios Liberato, Lucas. (2011). Perfil y naturaleza científica de la pedagogía. En:<https://pedagógicacientífica.blogspot.com/2011/01perfil-y-naturaleza-científica-de-la.html> el 22 de julio 2017.
- Sanjurjo Olga. (1998). El estatuto científico de la pedagogía: entre la crítica y la posibilidad. Publicado en la Revista Innovación educativa n° 8: pp. 59-69.

8

APLICACIÓN DEL MODELADO EN EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD EN EL DIBUJO DE NIÑOS PRE- ESQUEMÁTICOS

APPLICATION OF MODELING IN THE DEVELOPMENT OF THE CREATIVITY OF DRAWING OF PRE-SCHEMATIC CHILDREN

Dr. Nelson Oyarzún Oyarzún¹

Universidad de Los Lagos, Chile

RESUMEN

El artículo presenta la técnica del modelado aplicado al proceso de enseñanza de las artes visuales. Cómo influye y potencia el desarrollo de la creatividad en los dibujos de los niños pre-esquemáticos, entre las edades de 4 a 6 años. El

¹ Universidad de Los Lagos, Chile. Correo electrónico: noyarzun@ulagos.cl Dr. En Ciencias de la Educación, Mención curriculum y didáctica.

objetivo de este estudio es demostrar cómo el modelado genera el desarrollo de la creatividad en el dibujo, incorporando críticas que permita mejorar este proceso. El diseño fue experimental, con un grupo control y mediciones “antes” y después”, en las variables independiente y dependiente. Los resultados obtenidos indican que en la etapa pre-esquemática cuando se trata de incorporar la técnica del modelado, se produce un avance de la capacidad creadora del niño, especialmente en el dibujo del esquema, concepto espacial y el uso del color. Sin embargo, la mayor incorporación de los elementos mencionados se origina en la figura humana, producto de las acciones propias del modelado. Al observar las clases se reveló que la gran preocupación artística del niño sigue siendo representarse a sí mismo y el mundo que le rodea, a través del juego con las pastas de modelar. La innovación pedagógica del profesor es incorporar actividades y motivaciones en el modelado, que impulsen indirectamente el desarrollo creativo en forma natural, en las etapas del arte infantil. No interfiriendo en la espontaneidad propia de los niños.

ABSTRACT

This article presents the modeling technique applied to the process of teaching on visual arts. How it influence and enhance the development of creativity in the drawings of pre-schematic childrens, between the ages of 4 and 6. The objective of this study is to show how the modeling generates a development of creativity on drawing, incorporating critics that allow the improvement of the process. The desing was experimental, with a control group and measurements done “before” and “after”, for the dependent and independent variables. The results show that in the pre-schematic stage, when the modeling technique has been tried to be applied, it develops an improvement on the creative capacity of the child, especially on the drawing scheme, spacial concept and the use of color. However, the major incorporation of the mentioned elements origins in the human figure, resulting from the action of the modeling. The clases revealed that the greatest artistic preoccupation of the kids keeps being to represent themselves and the world that surrounds them, through the game with modeling masses. The pedagogic innovation of the teacher is to incorporate activities and motivations on the modeling, that indirectly motivates the creativity development in a natural way, in the stages of infantile art. Without interfiering the spontaneity that belongs to children.

KEY WORDS: Infatile art, modeling techniques, creativity, pre-schematic drawings.

PALABRAS CLAVES: Arte infantil, técnica del modelado, creatividad, dibujos pre-esquemáticos.

INTRODUCCIÓN

Durante los últimos 100 años ha ido desarrollándose un considerable interés por el lenguaje artístico y un creciente aprecio, tanto por los psicólogos como los artistas, por las formas simples que caracterizan los primeros esfuerzos figurativos. En el campo del arte infantil, los investigadores se han centrado en casi exclusivamente en los dibujos de los niños (Arneheim, 1974); (Burt, 1926; Eng, 1931); (Freeman, 1980); (Gardner, 1980); (Goodenough, 1926); (Harris, 1963); (Kerschensreiner, 1905); (Luquet, 1913); (Piaget e Inhelder 1927); (Rouma, 1912); (Wilson y Wilson, 1982); una de las razones más probable por este singular interés por los dibujos puede consistir, al menos en parte, en la facilidad con la que se pueden solicitarse, recogerse y guardarse para sus posterior análisis. Sin embargo, la investigación dedicada al arte infantil ha sido de especial preocupación por la representación de la figura humana. Quizá el deseo de disponer de dibujos susceptibles de análisis cuantitativos haya producido ese énfasis en el dibujo de la figura humana. Dado que, a medida que crece el niño, sus dibujos muestran en detalle, riqueza y aproximación cada vez mayores a las normas de los adultos.

Según (Hargreaves, D. 2002). Todos los estudiosos del lenguaje artístico se centran en la forma característica que adopta el desarrollo del dibujo en las primeras etapas evolutivas. Tratan de explicar lo que parece ser indicadores evolutivos del estilo del arte infantil, por ejemplo: los primeros modelos gráficos de un ser humano de tipo renacuajo y con brazos abiertos, el debate sobre el significado de los dibujos de los niños pequeños se ha centrado en sus limitaciones gráficas, el manejo "deficiente" de la tercera dimensión. Cuestión que no debería ser preocupación en estas edades, ya que el niño centra su interés en lo que siente, más que en lo que observa. Por tanto, no existe "deficiencias" en los dibujos de los niños.

En este campo, Chile y especialmente la educación parvularia y la educación básica, no ha estado ajena a este énfasis del trabajo artístico. Existe avance en esta materia, pero, todavía se cometen muchos errores en el trabajo academicista

en las actividades artísticas. Muchos de los discursos de las autoridades del Ministerio de Educación, van dirigidos a la importancia que tiene la educación en los primeros años de vida. Y en especial el uso del modelado, como acción didáctica en edades tempranas. Debiera ser un tema de preocupación constante, incorporando distintas pastas de moldear para desarrollar la creatividad en los dibujos de los estudiantes.

En efecto, las actividades del modelado presentan características propias, muy diferentes al dibujo y la pintura, no solo por su particular condición permite trabajos en volumen, sino además por la propiedad plástica del material. El modelado, consiste en ir añadiendo o quitando materia sobre una armadura mínima, tal es el caso del modelado en arcilla o de masas. Cuando el niño dibuja por ejemplo una figura humana, y desea cambiar de posición un brazo o una pierna, en ocasiones se ve forzado a borrar lo que ya tiene hecho, para dibujar de nuevo y cumplir así con el movimiento que desea imprimir a la figura. Con la arcilla y plastilina, todo lo que tiene que hacer es simplemente mover el brazo o la pierna. Esta particularidad del material le permite con mucha más facilidad expresar su concepto de movimiento y de cambio, según vayan modificándose sus propios estados de ánimo durante el proceso de creación, lo que refuerza su concepto temporal y de movimiento.

Por las razones ya expuestas, no deben ser descuidadas las actividades del modelado en la escuela, especialmente en los cursos de pre-básica, teniendo en cuenta la continua fluidez de la expresión emocional y afectiva del niño, si bien éstas se dan principalmente en el dibujo y la pintura, es igualmente motivada por la naturaleza misma del modelado. Por otra parte, su condición tridimensional ayuda al niño de manera muy importante en el desarrollo del concepto espacial, tan decisivo para el éxito de muchos otros aprendizajes.

La importancia del presente trabajo radica en la técnica del modelado y el uso adecuado como una alternativa para el desarrollo de la creatividad en el dibujo, especialmente en la exploración temprana pre-esquemática (4 a 6 años de edad), la acción didáctica debe permitir que los niños realicen actividades más vigorosas y con mayor esfuerzo a medida que se va desarrollando. De esta manera, en el transcurso de pocos meses, el niño pasará de pre-figurativo a un proceso de transición donde el modelaje tendrá un manejo activo más figurativo

centrando el interés en la decoración del objeto y por ende en el desarrollo creativo en los dibujos.

CONCEPTOS CENTRALES

El modelado

Para los autores Posada, A. Gómez, J; Ramírez, H. (2005), el modelado artístico es formar de cera, barro u otra materia blanda una figura tridimensional. El niño al reconocer la maleabilidad del material, empieza a golpearla, a hacerla girar entre sus manos; la presiona con sus dedos ablandándola posteriormente. El modelado es una actividad que permite la descarga emocional del niño, además desarrolla el sentido del tacto; proporciona cualidades de forma y tamaño a los objetos, así como el sentido de la tridimensionalidad.

Según Molina, (1983), esta actividad presenta características propias muy diferentes al dibujo y la pintura, no solo por su particular condición de permitir trabajos en volumen, sino además por la condición plástica del material. Aquí el escultor debe ir concibiendo los volúmenes positivos y creando.

El modelado de la figura humana

Según Mariana Spravkin (1997), la figura humana es uno de los temas que mayor interés despierta en los niños a la hora de la representación plástica. En el campo del modelado, los estudios realizados muestran tres modos distintos de abordarla:

1. La columna que se mantiene erecta. Que consiste en un tipo de figura alargada que, sostenida por el niño o colocada sobre la mesa en posición erecta, realza la verticalidad de la figura. Tiene la apariencia de una columna poco modelada y en muchos casos sus partes principales se completan en forma verbal. Tanto en el modelado como en la descripción oral, la localización de sus partes corresponde a la posición real de las mismas, siguiendo un orden de arriba abajo. No se destaca ningún aspecto particular de la figura, permaneciendo poco diferenciadas las partes frontal y posterior de la misma. Podríamos formular una generalización diciendo que la concepción que predomina en este tipo de modelado de figura humana es el concepto figurativo de verticalidad y rectitud.

2. Un segundo tipo de figura empleada con frecuencia consiste en una bola, aplastada o redonda, con caracteres faciales marcados en la superficie, ya sea mediante ahuecado o pegado. A veces, los niños emplean marcas e irregularidades ya presentes en la pasta que interpretan de acuerdo con su ubicación espacial en la figura. Al inscribir o añadir caracteres faciales, una superficie o lado de la figura se destaca para representar el aspecto frontal. Éste tipo de figuras, al carecer de las propiedades de la verticalidad y rectitud necesita apoyarse sobre alguna superficie, pero es de concepción volumétrica. Podríamos formular una generalización diciendo que en este tipo de modelado predominan las características faciales como atributos definidores de la figura humana.

3. El tercer tipo de abordaje consiste en una figura de tipo lineal o gráfico que toma los conceptos y procedimientos del dibujo y conforma el relieve. En ella, el conjunto de caracteres y partes representados aparecen primeros sobre la mesa y luego se van uniendo linealmente sin una base o fondo. Podemos suponer que la superficie sobre la que descansa la figura constituye su base, incorporada de forma implícita a la representación. En este tipo de modelado subyace un concepto bidimensional del modelado y respecto de la representación de la figura humana pone el acento en la cualidad lineal de su contorno.

La creatividad

En la actualidad respecto de la creatividad, Castaño, R. Jenaro, C. Flores N. (2013), señalan que existen estudios donde se está discutiendo la importancia de la creatividad y del pensamiento creativo es puesto de manifiesto en numerosos estudios. La innovación y la creatividad son factores claves para el desarrollo de habilidades de supervivencia en el siglo XXI (Alonso, 2009; Amador, 2009; Muñoz, 2003).

En la educación no universitaria, muchos estudios se han centrado en su promoción y acentúan su relevancia (Acaso, 2000; Franco, 2004); Garaigordobil, 2006); (Romero, 2010; Vinci, 2010). [...]. De acuerdo con Pérez (2009), "la creatividad es una habilidad entrenable, un rasgo presente en todos los seres humanos, aunque requiere de entrenamiento. La capacidad de ser creativo constituye una mezcla de conocimientos, actitudes y destrezas que se pueden mejorar mediante la práctica. Implica la capacidad de desarrollar nuevas

ideas para obtener resultados novedosos". Numerosos autores coinciden en encontrar asociaciones significativas entre creatividad, rendimiento académico y capacidades intelectuales (Limiñana, Bordoy, Juste y Corbalán, 2010). Por ejemplo, según Hernández, (2007), aunque la creatividad es un factor humano inherente, se encuentra más acentuado en los niños con elevadas capacidades.

En Chile y de acuerdo a lo anterior, en las bases curriculares de artes visuales, (2013)² [... se plantea que las artes utilizan un lenguaje propio, constituido por diversos elementos y conceptos que es necesario comprender y aplicar tanto en la expresión y la creación visual como en la apreciación y la respuesta a la obra artística...] Hace hincapié en que la educación en Artes Visuales pretende que los estudiantes comprendan y se apropien de este lenguaje, que les proporciona un medio de expresar su interioridad facultándolo para apreciar las dimensiones estéticas de su entorno. En este sentido, se entiende el arte como conocimiento, porque amplía y desarrolla la mente del artista y del observador. Por tanto, al observar y/o crear una obra de arte, el joven amplía su comprensión de la realidad y enriquece sus facultades creativas, imaginativas y simbólicas. (p.34).

Las artes incluyen la literatura y la poesía, la danza, el teatro, el cine y las artes visuales, son una forma poderosa y de carácter único que posee el ser humano para expresar sus ideas, pensamientos y emociones. La asignatura de artes visuales se estructura en torno a dos ejes, presentes en todos los niveles y que reflejan las perspectivas mencionadas. Ellos son: "expresar y crear visualmente" y otro crítico, "apreciar y responder frente al arte". El trabajo integrado de cada eje podrá entregar una formación más amplia en el quehacer artístico de la educación chilena. Las bases curriculares de artes visuales se sustentan en dar énfasis en el hacer y la creatividad, así mismo en ampliar el horizonte cultural de los estudiantes y respuestas frente al arte.

Es así como el Ministerio de Educación, en las bases curriculares (2013), señala [...la educación artística, y específicamente la educación en las artes visuales, tienen un papel de gran relevancia en la etapa de la enseñanza pre-básica y básica, pues se espera que mediante ella los alumnos se inicien en la comprensión del legado artístico de la humanidad y que, al apreciarlo, enriquezcan sus

2 Bases curriculares, documento oficial del Ministerio de educación de Chile, que entrega los fundamentos teóricos básicos para desarrollar los programas de estudios de las distintas asignaturas del currículo nacional.

posibilidades de imaginar, simbolizar y crear...] Para ampliar la comprensión de la realidad humana y enriquecer las facultades imaginativas y simbólicas de los niños y jóvenes, la educación en artes visuales se centra, por una parte, en el conocimiento y la apreciación de distintas manifestaciones artísticas, tanto del pasado como del presente, y por otra parte, en el desarrollo de la capacidad creativa y expresiva de los estudiantes por medio del lenguaje visual. Desarrollar las facultades de expresión, creación y apreciación les permitirá participar como espectadores activos en la generación y la valoración de la cultura. (p. 34).

En la actualidad, el arte y la cultura son elementos inherentes a cualquier ser humano y su entorno. El arte nos muestra el reflejo de una sociedad, además de brindarnos un medio de expresión, nos ofrece un medio para conocernos, para acercarnos a nuestra propia cultura e identidad. "Las artes serán siempre un medio de comunicación y sensibilización del hombre" [...] como se señala en las Bases curriculares, 2013, p. 34).

En las mismas bases curriculares, de artes visuales, se señala que [...]"todas las escuelas ya sean públicas o privadas incluyan las artes dentro de sus materias en todos los niveles educativos, desde pre-escolar hasta enseñanza media y en algunos casos hasta el nivel universitario. Se incluyen de manera extra escolar (talleres optativos) o como materias curriculares obligatorias"...] Generalmente se ofrece danza, teatro, música y artes plásticas, regularmente las dos primeras son materias optativas. Sin embargo, muchas veces, no se da la importancia debida, porque se les considera materias extra o de relleno, imposibles de comparar con otras, aparentemente de mayor valor, como matemática o lenguaje.

En este sentido, según lo señalado por Ruiz, (2009) Clarisa y María M. (2009). Por medio de las artes el individuo genera emociones, siente, identifica y expresa sus ideas a través de su propia manifestación creadora. Además, le brinda herramientas al individuo que le permitirá desenvolverse y desarrollarse en cualquier ámbito, ya sea laboral o social.

Stassen, K. (2006) y Hagesaves (2002), manifiesta que en cada etapa existen elementos que permiten reconocer el desarrollo de la creatividad, a partir de: a) desarrollo de los esquemas o dibujos que es el paso de una etapa a otra y en donde se enriquecen las producciones con nuevos detalles representado en

una mayor diversidad de objetos b) el desarrollo del concepto espacial, que es la relación de esquemas entre sí, en cuanto al tamaño, orden o desorden en su ubicación en la superficie de la hoja y c) finalmente, el desarrollo cromático, que es la etapa de relación de los colores con la realidad de los objetos y el ambiente que le rodea. Muchas veces el niño en edad temprana, pinta los objetos de colores y no necesariamente tiene que ver con el color del objeto en la realidad, lo que va cambiando a medida que transita una etapa a otra.

El arte en los niños y el desarrollo creativo

Desde los comienzos del siglo XXI, la valoración del arte del niño ha ido creciendo en todos los países. Los libros y artículos, así como las exposiciones de pintura infantil, se multiplican sin cesar. Artistas, psicólogos y educadores coinciden, por distintos caminos, en la estimación de la obra artística infantil.

Marina, J. A. (1993), señala que para el artista una obra representa un hallazgo de las fuentes más frescas y auténticas de la creación, para los psicólogos supone un nuevo método de exploración de la personalidad del niño y los educadores ven en ella, una forma de educación que encaja muy bien dentro de los nuevos principios pedagógicos: la educación de la personalidad individual para el trabajo creador.

Lowenfeld, V. y Lambert, B. (1961), postulan que: “la escuela no siempre se ha preocupado de desarrollar y fortalecer el espíritu creador del niño: por el contrario, durante mucho tiempo lo ha despreciado creyendo que la obligación del niño era someterse a las técnicas academicistas, rígidos patrones propuestos por los adultos”.

Claire, (2001), dice que dibujar y hacer garabatos no es sólo una actividad entretenida y divertida para los niños, sino que puede resultar una herramienta educativa importante, aparte de construir un paso importante en el desarrollo de la psicomotricidad y un valioso medio de comunicación. Sin embargo, no se trata de dibujar como artistas ni desarrollar habilidades difíciles, sino de emplear el modelado y en el dibujos para representar su entorno, conceptos, facilitar y demostrar la comprensión ya que visualmente podemos representar, aunque no siempre sea así, y no podemos negar el valor del lenguaje verbal, está claro que el lenguaje visual cobra cada vez mayor importancia en nuestro entorno y no podemos desaprovechar su potencial.

El modelado y el dibujo academicista cobra mucha importancia especialmente para la ciencia, para aclarar dibujos de plantas, animales y objetos. Los textos pueden ayudarnos a comprender con una mayor claridad aquello que las imágenes quieren mostrarnos, sin embargo el texto jamás podrá remplazar al impacto mental que las imágenes tienen sobre el hombre, en muchas ocasiones incluso, la imagen puede llegar a prescindir del texto, convirtiéndose gracias a este hecho en un medio de comunicación universal que libera al conocimiento de las barreras lingüísticas. En el aula, se debe involucrar al alumno en las actividades de dibujo academicista, en lugar de confinarle un papel pasivo como receptor de información. El dibujo científico academicista, y el modelado ayuda a comprender la realidad científica, a menudo, representada en gráficos, bocetos, croquis y otras clases de discursos no necesariamente verbales. Ser capaz de manipular las representaciones gráficas como esquemas, dibujos perspectivas, proporciones, croquis y otros, para incorporar nuevas ideas, o adecuarlas a la observación, es un "razonamiento creativo distinto" y complementario al razonamiento mediante argumentación del dibujo artístico espontáneo. Dibujar es una estrategia pedagógica que permite organizar mejor lo aprendido, con capacidad de síntesis y destreza espacial. (Claire, 2001, p.133 citado en Hargreaves, 2002) ,61: 40).

En otro sentido, se recomienda que las técnicas academicistas en estas etapas del desarrollo, los niños utilicen los materiales y los conceptos del dibujo en forma espontánea, y que las indicaciones técnicas del profesor sean las estrictamente necesarias, despojada de todos artificios tecnológicos. Este enfoque ha sido formulado por dos de los educadores artísticos más influyentes del mundo, el austríaco Viktor Lowenfeld del que destaca su obra desarrollo de la capacidad creadora y el británico sir Herbert Read con Educación por el arte (1969). Ambos pensaban que las artes son un proceso que emancipa el espíritu y ofrecen una vía de expresión al impulso creativo.

Los niños que usan la actividad creativa como vía de escape emocional para expresar sus ideas de forma libre, son capaces de enfrentarse a nuevas situaciones y adaptarse a ellas sin problemas, mientras que aquellos que se limitan a imitar, preferirán seguir unas pautas establecidas y presentarán mayores problemas a la hora de adaptarse. Si se tiene en cuenta que, en general, se acepta que el progreso, el éxito y la felicidad dependen en gran medida de la capacidad para adaptarse a las nuevas situaciones, resulta obvio la importancia

de la educación artística para el desarrollo y el crecimiento de la personalidad, pues se pedía a los niños que pintaran y esculpieran para fomentar la expresión creativa de su experiencia personal, incluyendo su vida de fantasía, ya que su capacidad artística debe desarrollarse de dentro hacia fuera y no de afuera hacia adentro.

Para Howard Gardner (1993), “No se trata de hacer hombres y mujeres artistas sino de hacer hombres y mujeres con iniciativa creadora en las futuras profesiones que elijan”. El principal objetivo del arte en el niño es, desarrollar su poder creador y que éste influya a través de toda su vida, para cumplir el objetivo propuesto la principal norma a seguir es el respeto a la libre expresión del niño y el estímulo de su capacidad creadora”. (Gardner, H., 1993: 49).

Gardner, H. (1982), agrega además, que los niños pequeños tienen una imagen mental incompleta del cuerpo humano, ya que les falta el torso. Puede, no obstante, que su imagen sea completa, aunque sólo incluyan en sus dibujos aquellas partes que les resulten significativos, y por esta razón el dorso no se encuentre el dibujo.

Hace unas décadas el concepto psicología evolutiva era sinónimo del estudio del desarrollo infantil y algunos teóricos postulan que hay ciertas formas de pensar respecto a las artes que son exclusivas de los niños y en especial, que pueden especificarse las etapas de desarrollo de acuerdo con ello. Esta línea argumental se origina a partir de las teorías de Piaget y Howard Gardner, (1993) quienes defienden que las principales adquisiciones evolutivas que precisan los niños para disponerse a una participación plena en las artes, se produce antes de los 7 años de edad.

En la actualidad , en tanto, David, J. Hargreaves, (2002), y Acaso, M. (2009) señalan que, cada niño es un creador, pero hay que ayudarlos a expresar, a mirar y a imaginar, tratando de explicar los cambios relacionado con la edad en relación a la conducta artística en las diferentes etapas de su vida.

Acaso, M. (2009), agrega que, alrededor de los 3 años los niños realizan los primeros intentos del dibujo y son innegablemente peculiares denominados “renacuajos”. La peculiaridad de estos renacuajos es que faltan algunas partes del cuerpo, como por ejemplo partes de los brazos que se insertan de forma muy

extraña, careciendo de dorso, es decir los brazos son incorporados directamente desde la cabeza.

Según Narváez (1998), el arte infantil es un instrumento integral para la formación del niño, por lo cual se debe tener un contacto directo y permanente, dada la importancia de conocer sus necesidades y el significado que para él conlleva. Sostiene además, que el arte infantil es primordialmente un medio de expresión y un lenguaje con el que el niño exterioriza sus sentimientos, pensamientos e intereses.

Narváez, además sostiene que la creación infantil es un lenguaje y como tal, se establece en base a ciertos precedentes, sucesos, sensaciones, emociones, las mismas que incrementan el fondo de experiencias del niño. Esto permite el uso del lenguaje, expresado desde un vocabulario plástico hacia una expresión más individualizada.

Acerete (1974), manifiesta que el verdadero arte infantil es auto expresión, ya que es la comunicación del niño la que relata en forma plástica algo que le tocó emotivamente. Esta expresión, puede ser espontánea o provocada por el maestro, este solicita recrear un tema de interés para el niño. El relato infantil es global, sintético, positivo, siempre y cuando, sea estrictamente personal, que no haya interferido nadie, ya sea láminas, dibujos para copiar o colorear, otros.

López M. y Navarro L. (2010), en su investigación propone tres tipos de procesos que justifican la necesidad de desarrollar la expresión plástica en el niño: un proceso de simbolización, un proceso de desarrollo expresivo y un proceso de desarrollo creativo. Se analizan las figuras de Piaget, Read y Lowenfeld como principales autores de estas líneas de investigación, lo que constituyó un referente empírico para esta propuesta.

Considerando lo anterior, se afirma que todos los niños dibujan por tres razones fundamentales: dibujar impulsa el crecimiento del proceso de simbolización general (desarrollo intelectual), dibujar desarrolla la capacidad de expresión (desarrollo emocional) y por último, dibujar impulsa la creatividad, ya que simbolizar, expresar y crear, forman parte del desarrollo cognitivo del infante, por lo que impulsar su expresión plástica es fundamental para su crecimiento integral.

ETAPAS DEL ARTE INFANTIL

Lowenfeld, V. y Lambert B. (1980), articuló seis etapas o períodos en el desarrollo del dibujo espontáneo e infantil. Las cuatro primeras son las fundamentales. Las dos últimas precisamente en la que Lowenfeld introduce la sub clasificación entre un tipo visual y un tipo **áptico**, no tienen la fuerte base empíricas de las cuatro primeras. Él necesitaba, en cierta medida, forzar o extender la duración del desarrollo evolutivo hasta cubrir todos los años de la escuela secundaria porque fundamentaba su propuesta evolutiva para las enseñanzas artísticas en el fomento y la libertad de expresión de las tendencias gráficas naturales. Actualmente, Stassen, K. (2006), estas etapas se caracterizan por tres aspectos fundamentales de la evolución de la plástica infantil, en cada una de las cuales podemos centrar nuestra atención en forma separada, sin perder de vista, por cierto, que en los niños estos factores se dan juntos e integrados, como un reflejo de la visión conceptual del mundo.

Stassen, K. (2006 y Hagesaves (2002).), señalan que en cada etapa existen elementos que permiten reconocer el desarrollo de la creatividad, estos son: el desarrollo de los esquemas o dibujos, que en el paso de una etapa a otra se enriquecen con nuevos detalles y van representando mayor diversidad de objetos. El desarrollo del concepto espacial, la relación de estos esquemas entre sí, en cuanto al tamaño, ordeno desorden en su ubicación en la superficie de la hoja y finalmente, el desarrollo cromático, esto quiere decir la relación de los colores con la realidad de los objetos y el ambiente que le rodea. Muchas veces el niño en edad temprana pinta los objetos de colores que no tienen que ver con el color del objeto en la realidad, lo que va cambiando a medida que supera una etapa a otra.

a. Etapa del garabateo

El niño realiza primero trazos compulsivos y sin control: líneas y rayas sin ningún significado. Lo hace por el solo placer de experimentar con los materiales. Le divierte la sensación de que algo queda plasmado luego que realiza sus movimientos. Más tarde, pasa a dibujar figuras cerradas, semejantes a círculos o a cuadrados, para luego asignarles un nombre. Es muy común escuchar: “es mi papá” ante la pregunta sobre qué es ese círculo con alambres dibujado en

el papel. A esta edad los dibujos son prácticamente incomprensibles para los adultos y es necesaria una explicación.

b. Etapa pre esquemática

Los objetos dibujados hacen referencia a objetos observados por los niños, siendo posible para el papá o la mamá reconocerlos. Ya va acercándose a la forma real del objeto, aunque los cuerpos humanos aún parecen monigotes o renacuajos. El color no importa, simplemente expresa el sentir del niño.

c. Etapa esquemática

Los dibujos representan el concepto del objeto para el niño. Aun así, algunos dibujos se asemejan más que otros a la realidad. Esto dependerá de su experiencia personal. Trata de representar el objeto tal cual es, incluidos los colores.

d. Etapa del realismo

Se reconocen los dibujos y pinturas de esta etapa por las siguientes características:

El dibujo es rico y adaptado a la realidad, es más natural. En cuanto al esquema de la figura humana, aparecen unas series de detalles, debido al que el niño ha desarrollado una mayor conciencia visual.

e. Etapa del Pseudonaturalismo

Lo más importante de esta etapa es que marca el final del arte infantil como actividad espontánea y comienza a surgir la autocrítica en sus trabajos, tratando de aproximarse cada vez más su expresión plástica a la que realizan los adultos.

El producto final adquiere cada vez más importancia. El dibujo ya tiene una perspectiva espacial. El dibujo del cuerpo adquiere un mayor significado, aumentando las características sexuales en el dibujo.

f. Etapa de la decisión

El niño decide cuál técnica desea perfeccionar y elige una, según el producto que

desea obtener. Lo dibujado demuestra sentimientos (impresionismo sensorial).

METODOLOGÍA

Diseño y objetivos

La presente investigación se adscribe a un enfoque mixto de diseño experimental, para establecer el efecto de dos tipos variables: técnica del modelado y desarrollo de la creatividad en el esquema, concepto espacial y uso del color, en los dibujos de los niños.

En este diseño clásico de la investigación experimental se comienza por formar dos grupos de estudiantes por asignación al azar, para igualar las características que los conforman. Uno de los grupos constituye el experimental y el otro grupo de control. Se realizó una medición “antes” pre-test a ambos grupos. (Dibujos pintado). Luego, se aplica la variable independiente (o variable experimental o tratamiento), en el grupo experimental y no en el grupo control. Que en este caso fueron las técnicas del modelado, plastilina y papel maché. La investigación fue de carácter descriptivo explicativo e interpretativo ya que según Briones (1999), ésta busca especificar las características del grupo que se somete al análisis a través de la recolección de datos ya sea estadístico o como de observación (no estructurada). De esta forma, la información referente de las técnicas del modelado y cómo influyen en la creatividad de los dibujos de los niños, fue organizado en matrices de análisis tanto del grupo control, como la comparación con el grupo experimental. (Tabla N°1).

A continuación se exponen los objetivos de la investigación:

- 1) Establecer la influencia de la técnica del modelado, en el desarrollo de la creatividad, en el dibujo de niños, en las edades de 4 a 6 años.
- 2) Identificar las características del dibujo en el desarrollo del esquema, concepto espacial y uso del color, en niños de la etapa pre-esquemática, en las edades de 4 a 6 años.

MUESTRA

La muestra fueron 80 niños en las edades de 4 a 6 años, en 2 unidades educativas municipales de la comuna de Osorno, Chile, en el año 2017.

VARIABLES DE INVESTIGACIÓN E INSTRUMENTOS

En este sentido, las variables de investigación fueron incorporadas para ser medibles y ver cómo influye en los resultados. Las variables son: técnica del modelado aplicada a niños de 4 a 6 años y cómo éstas interactúan en el desarrollo de la creatividad en los dibujos de los estudiantes. Los datos de la investigación fueron recogidos a través de dos instrumentos, uno estructurado y otro abierto. El tipo de datos fue de carácter cuantitativo y cualitativo, mostrando la relación que existe entre las dos variables. Los criterios fueron señalados en el desarrollo del esquema, concepto espacial y uso del color.

El análisis de los datos se presenta en dos dimensiones una cuantitativa y otra cualitativa. Se podrá estimar el enfoque de las variables, en cuanto a la influencia respecto de la técnica del modelado y su importancia en el desarrollo de la creatividad en los dibujo de niños pre-esquemáticos, de 4 a 6 años de edad.

Para medir la influencia de la técnica del modelado en el desarrollo de la creatividad en el dibujo tridimensional se adaptó una plantilla de Lowenfeld, V. y Lambert B. (1980), que debieron ser validadas por tres académicos de la Universidad de Los Lagos, lo que permitió establecer los criterios presentados (Tabla N°2).

Tabla N°1.

Adaptación plantilla de Briones, (1999)

Diseño con un grupo experimental, un grupo de control “antes” y “después” en las variables independiente y dependiente.

Grupos	Asignación	Pre test	Tratamiento	Pos test	Comparación
Experimental	Al azar	O_1	Técnica modelado (x)	O_4	$O_2 - O_1 = d_1$
Control	Al azar	O_3	Sin tratamiento	O_4	$O_4 - O_3 = d_2$

Donde “0” indican mediciones; X, la aplicación del tratamiento experimental

Tabla N° 2.

Adaptación plantilla de Lowenfeld, V. y Lambert B. (1980)

Criterios para establecer la influencia de la técnica del modelado en el desarrollo de la creatividad en el dibujo.

Características observables en arte infantil	Desarrollo de la creatividad criterios		
	Desarrollo del esquema	Desarrollo del concepto espacial	Desarrollo cromático
Etapas			
Pre-esquemática			
4 a 6 años de edad	-Figura humana completa	-Líneas de base	-Relación color con objeto real
	-Repite esquemas	-Proporcionalidad, delante y atrás	-Pinta en franjas
	- Volumen figuras	-Ordena elementos, arriba y abajo.	-Pinta con matices
	-Movimientos de brazos	-Perspectivas	-Pinta en línea

PROCEDIMIENTOS PARA EL ANÁLISIS DE DATOS

La recogida de datos se llevó a cabo en forma grupal durante 3 sesiones en distintos días. El investigador informó a los profesores acerca de los objetivos de la investigación mediante una carta, y se solicitó el consentimiento para su aplicación. No se estableció límites de tiempo para el desarrollo de la experiencia. El análisis de los datos se realizó primeramente en forma manual, luego se utilizó el programa estadístico SPSS 25 y las técnicas principalmente fueron estadística

descriptiva de tendencia central (media) y dispersión (desviación típica), cálculos de frecuencia y porcentajes. Para el análisis cuantitativo se utilizó los criterios señalados en la tabla N°2.

Grupo control medición Antes: Se entregaron los materiales de dibujo y pintura para ambos grupos para realizar la medición “antes” o medición pre test. Finalmente se recogieron los trabajos artísticos para el análisis, según criterios establecidos en la tabla N°2.

Grupo experimental: utilizando materiales tales como plastilina y papel maché, los niños realizaron actividades de modelado. La experiencia fue realizada en 3 sesiones diferentes. Finalmente y otra sesión los estudiantes del grupo experimental dibujaron y pintaron utilizando el tema de trabajo: “yo y mi familia voy de paseo al campo”.

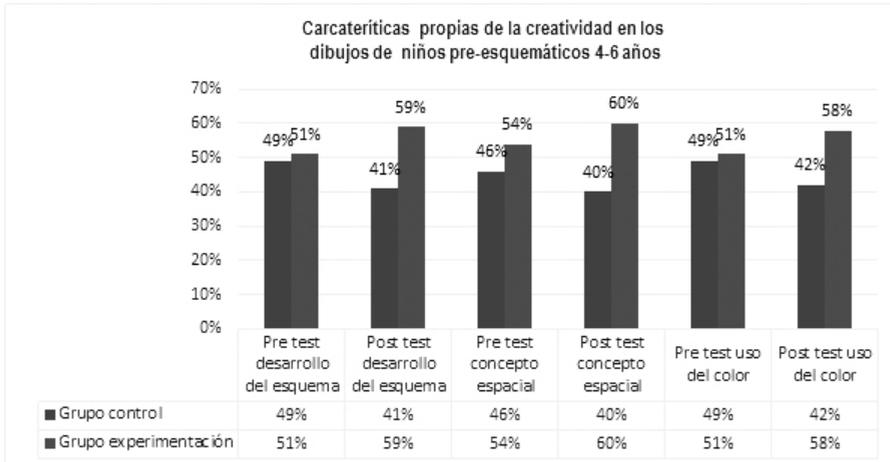
Comparación ambos grupos: después- antes, finalmente, se comparó la diferencia “después- antes”. Se analizaron los posibles aumentos progresivos y significativos en el grupo experimental, respecto del grupo control. Ya sea en el grupo control como el de experimentación deben realizar pre test y el pos test a través de un dibujo pintado.

RESULTADOS

A continuación se presenta el análisis realizado, desde el cual se obtienen los resultados de las unidades de análisis elaboradas. Los datos obtenidos están en coherencia con los objetivos planteados en este estudio. Las influencias de las técnicas del modelado utilizadas por los profesores incrementan la creatividad y el desarrollo de los esquemas en los niños de 4 a 6 **años de edad**.

Gráfico N°1.

Resultados de la aplicación del modelado en el desarrollo de la creatividad en el dibujo niños de 4 a 6 años.



De acuerdo al gráfico, el análisis es el siguiente: 80 niños pre-esquemáticos de 4 a 6 años de edad, fueron sometidos a estudios para observar su desarrollo creativo en los tres criterios que se indican: en el dibujo o esquema, concepto espacial y uso del color.

En cuanto al grupo control, se utilizó la misma metodología de trabajo tradicional de papel y lápices, los resultados fueron perjudicial. En el pre test el desarrollo creativo fue de un 49% y el pos test cayó a un 41%.

Respecto del grupo experimental las mediciones en el pre-test, indica que un 51% de los niños presentan creatividad en el dibujo. Después de haberse realizado la experimentación utilizando la técnica del modelado, los resultados indican aumento de 59%. Especialmente en la figura humana, aplicación de brazos en movimientos, es decir, figuras humana más completas. La diferencia entre el pre test y el pos test es de 8 puntos porcentuales.

De acuerdo a la forma tradicional de papel y lápices, en la variable concepto espacial, en el pre-test un 46% de los niños presentan desarrollo de la creatividad, según los criterios de ubicación espacial, proporcionalidad, línea de bases y perspectivas del dibujo. En el pos test caen a un 44% de desarrollo creativo.

En el grupo de experimentación, en el pre test del concepto espacial, los estudiantes presentan creatividad en un 54% sus trabajos artísticos. Después de haberse realizado la experiencia los resultados indican que un 60% de los niños se presentan más creativos y aplican características del dibujo. Como son: proporcionalidad orden de elementos y algunos rasgos de perspectiva. La diferencia es de 6 puntos porcentuales entre el pre-test y la experimentación.

En el caso de variable: desarrollo cromático los estudiantes que trabajan con metodología tradicional de papel y lápices, en el pre- test, un 49% de los niños aplican el matiz, la pintura en franjas, la relación objetos y los colores de la realidad. Sin embargo, al aplicar el pos test caen a un 42%. Respecto de su desarrollo creativo.

En cuanto al grupo experimental, en el pre test un 51% de los niños presentan características propias de la creatividad, después de haber realizado la sesión experimental, el resultado indica que un 58% de los niños aplican el matiz, pintando en franjas y relacionan los colores con los objetos reales. Es decir, son más creativos y la utilización del modelado aporta positivamente incluso al descubrimiento de la tridimensionalidad. La diferencia es de 7 puntos porcentuales, respecto del pre-test y la experimentación.

Respecto del análisis cualitativo, en primera instancia los niños presentan timidez por el ejercicio que se les presenta, pero más adelante cuando se propone el tema de trabajo, actúan con mayor vigorosidad sobre el material, estirándolos, machacándolos y también aplastándolos, jugando al estirar y hacer esferas grandes y pequeñas. Los niños mueven los trozos de masa por la mesa realizando algún tipo de ruido incorporando la actividad concebida como un juego. Luego, sus acciones comienzan a ser simbólicas cuando utilizan distintas porciones de la pasta sustituyendo algún objeto o figura pseudo-figurativo como pequeños puntales, disposición de partes separadas, partes de la cara y también extremidades.

Finalmente, el niño muestra gran agilidad para explorar el mundo tridimensional y su capacidad para aprender rápido.

DISCUSIONES E IMPLICANCIAS FUTURAS

A continuación se presentan los principales hallazgos y discusión derivada de este estudio.

Las actividades artísticas y la técnica del modelado permiten el desarrollo de la creatividad, en niños de la etapa pre-esquemática, es decir niños de 4 a 6 años de edad. Las siguientes preguntas podrán ser respondida en otras investigaciones: ¿es posible que en las edades más tempranas se pueda incorporar actividades similares si dañar el desarrollo creador espontáneo de los niños? En el campo de la tridimensionalidad deben tratarse algunas situaciones importantes como por ejemplo: ¿La representación del dibujo procede desde una indiferenciación de una dimensión? ¿Posiblemente en forma evolutiva aparezca la segunda y tercera dimensión? ¿O el concepto tridimensional se utiliza siempre, desde el principio? ¿Es posible que los niños tengan una idea vaga del concepto tridimensional? ¿Cuánto aporta el modelado al desarrollo de la tridimensionalidad si se realizara periódicamente?

Los primeros hallazgos indican que no necesariamente los modelos visuales y de pensamiento coinciden muchas veces. Los niños centran su atención a las partes que son más significativas olvidando lo primordial para nosotros los adultos. Cuando se les pide que modelen la parte de atrás de la figura humana, centran su atención en manos, caras olvidándose de la espalda.

Al examinar los trabajos realizados por los niños se puede apreciar que las semejanzas con el mundo real lo determina el niño verbalmente, interpretando lo que quiso modelar, además, determina verbalmente las partes que no ha sido modelada. Todas estas acciones realizadas por los niños dejan de lado las propuestas del examinador, es decir centra su atención más en lo interno que lo externo, más bien en lo espontáneo, en lo que siente y no únicamente en lo dirigido por el adulto.

Sin lugar a duda, que los nuevos estudios permitirán reconocer con mayor profundidad las fases de transición que se detectaron entre las variables analizadas, como es el uso del color, concepto espacial y desarrollo del esquema y es muy probable que en etapas distintas en el arte infantil surjan nuevos conceptos que nos permita profundizar el dibujo tridimensional estimulado por la pasta de modelar.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos indican que la etapa pre-esquemática cuando se trata de incorporar técnica de modelado, se produce un avance de la capacidad creadora y del dibujo del niño, especialmente en el esquema, concepto espacial y el uso del color. Sin embargo, el desarrollo se origina mayormente en la figura humana, derivada de acciones propias del modelado.

Al observar el lenguaje artístico, reveló que la gran preocupación artística del niño sigue siendo representarse a sí mismo y del mundo que le rodea a través del juego con las pastas de modelar. Las actividades realizadas establecieron que las acciones en la edad pre-esquemática debe ser inculcar indirectamente la práctica de modelado para desarrollar la creatividad y características del dibujo tridimensional, sin imposiciones de estructuras que más bien son propias de esquemas de adultos. Así mismo, se hace necesario manifestaciones de las distintas posibilidades que tiene el modelado como medio de representación ya que tiene implicancias significativas para el desarrollo de la comprensión que tienen los niños pre-esquemáticos de la naturaleza de los objetos y de la figura humana en especial.

Así también, a causa de la posibilidad de revisión que permite el modelado, el niño goza de oportunidades que no tiene en el dibujo, ya que le permite hacer y rehacer el objeto o figura humana que está creando. El contacto táctil con el material le facilita un compromiso más cercano en el proceso de creación y aprecio especial por los volúmenes y superficies.

En resumen, los resultados indican que los niños pequeños de la etapa estudiada, utilizando el modelado en su trabajo pueden desarrollar de mejor manera su capacidad creadora observar mejor las figuras erectas, que son transferidas al dibujo característico de la etapa estudiada, aportando a la creatividad en el desarrollo del esquema, concepto espacial y uso del color. Según lo estudiado, la figura humana en los comienzos de la esta etapa pre-esquemática fue representada por un cabezón o renacuajo con los ojos y manos incompletas. Más tarde, incorporan al esquema otras partes del cuerpo más completa. Se puede observar que los niños cambian constantemente los esquemas del dibujo, en busca de uno que le satisfaga más.

Respecto del concepto espacial, el estudio permite visualizar que en el comienzo de la etapa, los dibujos están en todas direcciones sobre la hoja del papel, pero a medida que avanzan se van orientando en un solo sentido, apareciendo los conceptos de tridimensionalidad en aspectos de proporción y algunos rasgos de perspectivas, que servirán de bases para su desarrollo creativo.

En cuanto al desarrollo cromático, falta de relación entre el color y los objetos. En esta etapa, el niño pinta los rostros verdes, el sol café y ensaya colores, azul, rojo, amarillo, en los esquemas de casa, cercos, o vehículos. Aunque algunos de ellos presentan características del color del matiz en franjas propio de la búsqueda del desarrollo creativo y tridimensional de la pintura.

Finalmente, cada dibujo representa los diferentes ámbitos de una persona o sea su capacidad intelectual, su desarrollo físico, su aptitud perceptiva, el factor creador, el gusto estético y también el desarrollo del individuo. Pero también las creaciones nos muestran lo que puede considerarse todas las transformaciones que se van sucediendo a medida que los niños crecen y se desarrollan ayudados por motivaciones y acciones oportunas y contextualizadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acaso, M. (2000). Simbolización, expresión y creatividad: tres propuestas sobre la necesidad de desarrollar la expresión plástica infantil. *Arte, Individuo y Sociedad*, Madrid, Edit. Catarata, pp.41-57. (3ª parte). *Educación y Futuro*, 23, 131-162. Recuperado de [http:// dx.doi.org/gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/123328/1/20140314172749PA-191-6B.pdf](http://dx.doi.org/gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/123328/1/20140314172749PA-191-6B.pdf)

Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades: nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.

Acerete, D. (1974). "Objetivos y didáctica de la educación plástica". Edit. Kapelusz. Buenos Aires-Argentina.

Amador, G.A. (2009). La creatividad y la innovación en la Universidad Estatal a distancia. *Creativity and innovación in the Universidad estatal a distancia*, 12(1), 113-123.

Briones, G. (199). *Formación de docentes en investigación educativa*. Edit. Andrés bello. Colombia.

Castaño, R. Jenaro, C. Flores N. (2013), Prácticas docentes favorecedoras de la creatividad en educación infantil y primaria: Importancia y utilización Noviembre 6-8, 2013, Madrid, ESPAÑA II Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad (CINAIC 2013)

Eisner, W. (2004). El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia. Barcelona: Paidós.

Fernández, M. (2010). El libro de la estimulación. Edición. Albatros Argentina.

Franco, C. (2004). Aplicación de un programa psicoeducativo para fomentar la creatividad en la etapa de educación infantil. Applying of a psycho-educative program for developing the creative in the childhood school, 10(2).

Garaigordobil, M. (2006). Efectos del juego en la creatividad infantil: Impacto de un programa de juego cooperativo-creativo para niños de 10 a 12 años. Results of the play in the children's creativity: Impact of a cooperative and creative play program for children from 10 row 12 years, 18, 7-28.

García, C y Arranz, L.M. (2011). Didáctica de la educación infantil. Edición Paraninfo. España.

Gardner, H. (1982). Arte, Mente y Cerebro. Ediciones Paidos IberJca S.A. Barcelona.

Gardner, H. (1993). Inteligencias Múltiples. La Teoría en la Práctica. Ediciones Paidos, Iberica S.A. España.

Gooldman, A. (2005). Ways of Worldmaking-WOW, Editorial Visor/Machado. España.

Guilford, J. P. (1986). La naturaleza de la inteligencia Humana. Paidos psicología del siglo XX. Ediciones Paidos. Buenos Aires.

Hargreaves, D. J. (2002). Infancia y Educación Artística, editorial Morata. Madrid.

Herbert Read, (1969). Educación por el arte Editorial Paidós, Buenos Aires.

Hernández, J. R., Hernández, J. A. y Milán, M. Á. (2007). La creatividad asociada al talento musical en alumnos superdotados. Respuestas educativas. Ensayos. Revista de Estudios de la Escuela Universitaria de Magisterio de Albacete (22), 83-97.

Hernández, R.; Fernández C. y Batista, P. (1998). Metodología de la Investigación. McGraw- Hill Interamericana Editores S.A. Segunda Edición. Mexico.

Herrán, A. d. l. (2010). Contribución al concepto de creatividad: un enfoque paquidérmico

Iriarte, F., Núñez, R., Martín, J. y Suárez, J. R. (2008). Concepciones de los maestros sobre la creatividad y su enseñanza. *Psicología desde el Caribe*, 22, 84-109. Recuperado de <http://dx.doi.org/gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/123328/1/20140314172749PA-191-C6B.pdf>

López Martínez, O. y Navarro Lozano, J. (2010). Rasgos de personalidad y desarrollo de la creatividad. *Anales de Psicología*, ISSN 0212-9728, Vol. 26, N°. 2, 2010, págs. 254-258 <http://www.um.es/publicaciones/>

Lowenfeld, V. (1961). Desarrollo de la capacidad creadora y II, Buenos Aires: Kapelusz

Marina, J. A. (1993). Teoría de la Inteligencia Creadora. Editorial Anagrama S.A. Barcelona.

MINEDUC. (2013). Bases curriculares. Artes Visuales. Chile.

Muñoz, Luis. (2003). Educación psicomotriz. Edit. Kinesis. Armenia.

Narvaéz G. y Ana María (1998). "Artes plásticas: Valoración y análisis. Guía metodológica para niños y niñas de 10 a 12 años." PUCE. Quito- Ecuador.

Pérez, P. M. (2009). Creatividad e innovación: una destreza adquirible. Teoría de la Educación, 21(1), 179-198. Teoría de la educación, ISSN 1130-3743, Vol. 21, N° 1, 2009, págs. 179-198 <http://pdx.doi.org/dianet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=1413>

Romero, J. (2010). Creatividad distribuida y otros apoyos para la educación creadora. Pulso, 33,87-107. Recuperado de [Experiencias De Creatividad-4070078.pdf](#)

Ruiz, Clarisa y Santos, María M; 2009. "La educación artística: itinerario de la agenda internacional". En Educación artística, cultura y ciudadanía. OEI-Santillana. 2009.

Stassen, K. (2006). Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia. Editorial Médica Panamericana. España.

9

**EDUCACIÓN DISRUPTIVA: SISTEMA
INTEGRAL DE FORMACIÓN PARA LA
ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN**

**EDUCATIVE DISRUPTION: INTEGRAL
SYSTEM OF FORMATION FOR THE
RESEARCH EDUCATION**

**EDUCAÇÃO DISRUPTIVA: SISTEMA DE
TREINAMENTO ABRANGENTE PARA O
ENSINO DA PESQUISA**

Juan Carlos Franco Montoya

jfranco@uco.edu.co

Universidad Católica de Oriente

Rionegro (Ant.) Colombia

Albeiro Monsalve Marín

idiomas.jefe@uco.edu.co

Universidad Católica de Oriente

Rionegro (Ant.) Colombia

1 The following article arises from the Doctoral Thesis that has the title: "Integral System of Training of the University Teaching for the Teaching of the Investigation" which is a result of a research realized in the Catholic University of the East (Universidad Católica de Oriente).

ABSTRACT

The challenges that the scientific community and the society raise to the University have brought about a reflection on the function of research in the formation processes in the university. The following article has the purpose of answering the question: How is formed an integral system of formation for the research education and the research management for teachers and advisors? The article is the result of a study, developed in the Catholic University of the East (Universidad Católica de Oriente - UCO for its abbreviation in Spanish), through a mixed methodology with a projective scope in which teachers, advisors and research students participated. The manuscript gives an account of the product of the findings and the discussion, which refers to the components that make up the integral system of teacher training and advisors that guide and accompany the teaching and learning processes of research.

KEY WORDS: System of formation, Research, Formation in Research, University

RESUMEN

Los desafíos que la comunidad científica y la sociedad plantean a la Universidad han provocado una reflexión sobre la función de la investigación en los procesos de formación que se lleva a cabo en esta. El siguiente artículo tiene el propósito de responder a la pregunta: ¿Cómo se configura un sistema integral de formación en enseñanza de la investigación para el profesorado universitario? Es el resultado de un estudio proyectivo en el cual participaron profesores, asesores y estudiantes de investigación. El manuscrito da cuenta del producto de los hallazgos y la discusión, que hace referencia a los componentes que configuran el desarrollado en la Universidad Católica de Oriente (UCO) a través de una metodología mixta con un alcance sistema integral formación de docentes y asesores que guían y acompañan los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la investigación.

PALABRAS CLAVES: Palabras clave: Sistema de formación, Investigación, Formación en Investigación, Universidad

RESUMO

ResumoOs desafios que a comunidade científica e a sociedade impõem à Universidade provocaram uma refle objetivo responder à questão: Como

se configura um sistema integral de formação em ensino de pesquisa para o magistério universitário? O artigo é resultado dxão sobre a função da pesquisa nos processos de formação realizados nela. O artigo a seguir tem comoe um estudo, desenvolvido na Universidade Católica do Oriente (UCO), através de uma metodologia mista com um escopo projetivo em que professores, orientadores e estudantes de pesquisa participaram. O manuscrito dá conta do produto dos resultados e da discussão, que se refere aos componentes que compõem o sistema integral de formação de professores e orientadores que orientam e acompanham os processos de ensino e aprendizagem da pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Sistema de formação, Pesquisa, Formação em Pesquisa, Universidade

INTRODUCTION

The contemporary university looks for rising to the different challenges the society represents with all its functionally differentiated systems. Within these, science has become into the most demanding system to the university, since this system is nourished with the results of the university processes; and, at the same time, it is the place where the future scientists and researchers are formed, within rigorous frameworks that they support from their research processes on the different disciplinary and interdisciplinary fields that form part of science. This implies that, although the university trains professionals to work in other partial systems of the society - health, education, economy, law, politics, religion, among others -, it is simultaneously in charge of the formation of those who must transform these systems, based on the identification of problems, the development of research methods and the construction of proposals for the solution of those problems. This leads to the reflection that it is no longer sufficient with the formation in a specific professional field - with the development of abilities to work on it - but it becomes necessary the promotion and integration of abilities that allow the professional to think his task on a rigorous (scientific) way and to transform it by proposing new solutions to real problems that appear in the specific field.

Therefore, to think about a university that tends to the idea mentioned before, implies as well, to understand that this is not the only place where a formation with this aim is set out. It becomes evident that the modern vision of university faces other types of formation that go beyond the theoretical-academic scope,

and it is formed in the light of technological knowledge that leads young people to think towards pragmatic/applied situations, when speaking Gardner (2016) about APP (abbreviation for application) generation, where he thinks about how this generation has other forms to manage knowledge, their own identity, their ways to relate, etc. Forms that are characterized by their rapidity, their form to respond to the demands and needs, appearing at the moment they are required; and in this sense, they shape the way young people think and act by giving them some kind of short cuts to confront, which they consider, their problems and realities. These new forms of being in the world come to the university to bring up challenges that can find answer from formation processes which take to rethink the dynamic of configuration for these practices, not to refute them and to eliminate them, but to understand them and articulate them to the proper fields of the academy, the research and the professionalization. This situation demands the university the creation of new forms to think the processes that the university carries out from the established parameters in which they have been called substantive functions of the university, as it is teaching, research and extension, which can come together in the processes of formation for the students, in a well-articulated form.

The idea explained here comes from a research process developed, as a specific case, in the Catholic University of the East, and of which general intention was the configuration of an integral system of formation for the research education. And for which some targets were questioned like the formative strategies and actions, the strengths and weaknesses of the education process, the theoretical, epistemological and methodological positions from which the process of formation in research, and the possible impacts it has had in relation to the development of internal and combined capacities, are guided. All this was done from a methodology with mixed approach (qualitative and quantitative), with a projective scope and a design of documentary, cross curricular subject, multi-category field. For which they were used probabilistic (simple random) and non-probabilistic (intentional and voluntary work) techniques of sampling for the selection of the focal group; and techniques of information compilation of a qualitative nature, such as the participant observation, the interview, the focal group and the documentary revision, and quantitative techniques like a survey with a questionnaire under Likert scale. The analyses were done from quantitative techniques, as the analysis of automatic classification (Cluster) and univariate statistics analyses

for data in the ordinal level. In the same way, qualitative techniques were used allowing the reach of several levels of detailing in its interpretation, as they were the literal, significance, connotative and integrative levels. For the development of these levels they were taken into account the next techniques: content analysis, graph analysis of relations and analysis by triangulation of information, in which Atlas Software (Qualitative data analysis) Version 6.2.25 was used. The findings accounted for the need to raise processes of formation in research education for teachers and advisors in charge of guiding and accompanying the students in the development of internal and combined abilities related to research. Since this need, four possible fields of formation were identified and they form the focus of the formation system it is developed in this article and it is exposed below.

An integral-participative vision applied to the consolidation of a goal-system for the research education.

In this section some of the principles that support this conceptual, theoretical and methodological stake will be exposed, with a reading in perspective of educative, environmental, communitarian aspects and taking the territory as a transversal axis. It is important and necessary to clarify it is not the aim to make a final framework in which these principles are outlined, because due to their complexity we can state that their divisions are very wide and deep; this is the understanding of the educative scenes (as real scenes of learning) in which they come together a countless number of dynamics and we are beginning to study them at the moment.

It is possible to state according to Wilber (2010) that every phenomenon is formed at least from three basal components and they are integrated in order to understand it as a whole. Thus, from the integral perspective, it is possible to make an approach to the world of education and its complex relations with the territories, this will be observed when exposing the organizational premises that articulate the goal-system of formation for the research education as a model for the Catholic University of the East.

According to the idea previously exposed, and in the line with Wilber's approach, we expect to make an interpretation that allows the construction of an integral map of the educative scenes or real scenes of learning (Franco, 2016) made from the experiences, life lessons, conceptions, positions, attitudes, etc., of teachers,

advisors and students in the different processes of formation in research, all this based on the following question:

Which are the components or elements that support the interpretation from this approach?

From the integral theory, we have considered some basic elements that stand this approach, they are: quadrants, levels, lines, states and types. These elements form a kind of integral map which stands behind, according to Wilber (2010), that "we consider all the involved factors, in spite of we are working in the field of the company, the medicine, the psychotherapy, the law, the ecology or we are simply immersed in life and daily learning" (p.17), that is, in all the fields in which the own existence is developed and grown. This takes us to the thought about the need, that from the beginnings it has signified to the human being, to shape maps (myths, legends, religion, philosophy, science, etc.) that help him to sail the bottomless ocean of life and the relations that throughout the time have woven together and obeyed to the processes itself of growth, development and evolution; changing, renovating, becoming themselves complex and fitting to the ways of reading, understanding, explaining and taking part of the world (Luhmann, 2006)

In order to assume this integral perspective, it implies therefore to take a series of resources that make possible the understanding of the relational dynamics present in the educative scenes in which it is developed the task of education itself and the research learning in the university, by allowing in this way "to see to ourselves and to the world that surrounds us in a comprehensive and effective way" (Wilber, 2010, p.17). Nevertheless, it is important to understand that like all maps what it is exposed here is incomplete; thinking in an integral perspective it is simply a tool (map) and not the territory itself. However, when questioning the educative scenes in which the formation in research moves and is promoted, they can be identified some base elements or components, as mentioned in previous paragraphs, and that we will present below.

The educative scene, like a system of social interaction, can be observed in four fundamental perspectives: which allow to understand that any process appears or emerges as the objective of the phenomenon; and it refers to "the general aspect of the individual contemplated from the outside, which usually includes his physical behavior, his material components, his matter, his energy and particular

body" (Wilber, 2011, p.54). As the subjective of the phenomenon, that is the inner aspect of the individual, where "the immediate thoughts, feelings, sensations, etc." come together (p.53). As the inter-subjective of the phenomenon (cultural dimension, agreements, consensus and dissents), formed in the interactions, which means being in relation to the others, shaped as culture, as the construction of the common to several subjects which (Wilber, 2011) understands as "the inner consciousness of the group, with its vision of the world, with its common values and feelings, etc." (p.56). And the fourth perspective is related to the social dimension of the phenomenon, which is related to "the forms and the external behavior of the group" and they are clear in the contexts, the atmospheres, the institutions, the communities, for example (in a contextual, environmental, ecological, organizational, etc. way) this is according to Wilber (2010) that all phenomenon "owns an inner dimension, an outer dimension, an individual dimension and a collective dimension" (p. 67).

As a result we can understand that in the educative interventions done by teachers and advisors in the different educative scenes for the formation in research, they are permanently present behaviors, actions, resources, individuals, actors, agents, with their beliefs, feelings, thoughts, expectations; and they form a scheme of relations, conversations, communications; in contexts, places, spaces which consolidate meaningful territories through the language and the action.

Understanding that every phenomenon (and in our case, the educative phenomenon) experiences at least four dimensions or quadrants, takes to raise in the same way that any educative scene related to the formation in research (classroom, work group, research group, research assistant, among others) shows "some type of growth, development or evolution, that is, they all fold out following some level of development" (Wilber, 2011, p.57) of learning. However, to suggest this it is not to affirm this evolution or development occurs or follows a linear sequence or even that it is predictable; but it is possible to state that, in the middle of a real scene of learning (educative scene) as the one here, we can identify changes in the perspective of the idea mentioned before by the name of quadrants. Here we accept with Luhmann (1998) that every system (scene of educative interaction) can change its own structures from the operations that it carries out, and in the case of an interaction system, the basal operation is communication. Now, in this sense we can consider that the structural changes of evolutionary nature are described based on the distinctions among the variation

mechanisms, of the selection of variations and their stabilization. We can only speak about evolution when the three mechanisms, that are different according to the kind of system, can be different. (Corsi, G., Esposito, E. and Baraldi, C., 1996, p.77)

In this way the evolution, growth or change that can be caused in the educative scenes (real scenes of learning) appears these three mechanisms, not as relations of direct causality (in sequence to the causal linearity), but in a complex and series relation considering some specific moments, of mutual incidence, adaptability and adjustment.

A second element or basis, that forms the integral map, with which we are making a read of the educative territory in the real scenes of learning for the research education structured in the model, is related to the fields or stages of development. These fields go through the stages or levels that are mutually included, that is they appear as essential fulcrum for the consolidation of the following basis. With the experience in mind, they have been called as Field of Formation in Research, where in an initial moment or descriptive/exploratory stage, defined as a contextual diagnosis, we try to recognize the previous knowledge and capacities related to the research of the participating individuals, by admitting and being aware of (the objective, the subjective, the cultural and the contextual aspects) in relation to the interests, conceptual, theoretical, methodological positions and conceptions, epistemological obstacles (Bachelard, 2000), feelings, experiences, intentions; this is, the present state of teachers in relation to research.

This field is set up from several moments, at the same time they are formed as axes of formation in the interior of the model.

- Diagnosis process (strengths and weaknesses in the process of formation in research for the participating teachers)
- Epistemologies, speeches and paradigms in research
- The top scientific thought, limit problems, and inter and trans-discipline research
- Phases/stages in the development of the research processes
- Disciplinary and interdisciplinary methodology for research (methods, designs,

modalities, strategies]

- Products of research.

- Ethics in research.

As a systemic model it is important to clarify that, each one of the fields becomes previous stages of the subsequent fields. That is, they are integrated like holons (totality parts) that form a more and more complex whole and more attempting in relation to research in the university. Connected to the field of formation in research, we come to the Field of Formation in Research Management, where the participants work and develop internal and combined capacities related to the way of doing the operations implied in the management of projects, direction, monitoring and adjustment to other projects, at the same time as understanding the dynamics of the research production, from all the scenes of formation and developments in research and innovation, based on the planning, the organization, the accomplishment, the monitoring and the evaluation.

The formation axes linked to this field are

- Planning and order of research

- Monitoring and evaluation of the research process

- Products of innovation

- Research writing (types of reports) (quotation guidelines and references in research)

- The social appropriation of knowledge

- The scientific publication (where, what, how and when to publish) (technological monitoring)

- Meters in Science and Technology.

With the fields previously presented in mind, and understanding the dynamics of research and the research management, the model proposes to work on one of the fields supported by the development of this research, and in essence it is the answer to the raised thesis in relation to the research education. Therefore,

through the Field of Formation in Research Education, we want to answer to one of the weaknesses found throughout this research, and it consist on the lack of knowledge about pedagogy, didactics and evaluation for the direction of the processes of formation in research the students have. This field looks for teachers in charge of the researchers training to develop internal and combined abilities by allowing them to guide and share this formation with larger tools, which contribute to the research pedagogy and didactics; for the construction, implementation and evaluation of real scenes of learning in research. From this field forms of analysis are planned, reflections and critics are developed in relation to problems present in the area of the research education, accepting some of the possible networks of relations and existing tensions from the four quadrants and their functionality; developing from it transformations in the educative practices.

This field includes the following axes of formation

- The function of pedagogy and didactics in the research education.
- The processes of making pedagogical and didactical the research education.
- Pedagogical, didactic and evaluative strategies for the research education.
- Construction of real scenes of learning for the research education and learning.
- Integral and systemic vision applied to the research education and learning.
- Research as pedagogical and didactic strategy in the teaching and learning processes of the disciplines. (Research in the classroom)
- The role to orient and to accompany the formation in research from the different scenes for the learning (teachers, coordinators of work groups, advisors, tutoring)

A last field of formation is constituted from the findings related to the curricular proposals of the programs which present a linear and closed vision of the formation in research, in a subject-way perspective. The Field of the Curricular Management for the Formation in Research opens the possibilities of critical analysis in relation to the way how the curricula of the programs for the formation in research are internally planned. In this sense we want to observe how the macro-curriculum, the meso-curriculum and the micro-curriculum are established in relation to the form in which the teachers guide and accompany the process of

formation in research, by examining the convergences and divergences present in this process.

In this field some axes of formation are:

- The importance of research in the undergraduate and postgraduate programs: Alternatives for new learnings.
- The Macro, Meso and Micro-curricular planning in the process of formation in research of the programs.
- Analysis and curricular assessment (a critical and constructivist perspective of the research curriculum)

The development of these fields will make possible, from all the learnings, the configuration of proposals made by the teachers that will allow, from a comprehensive level of the research education, to interact in the different real scenes from learning, in which, with suitable tools, we can observe and evaluate the processes, and then reshape and construct new proposals which make possible the development of the level of integrative character in which we shape more and more contextual forms of educative intervention and with a relevance and coherence character, from which "direct actions" on the part of the participants are contemplated (teachers, students) where they come into play, come together and mobilize interior resources (subjectivities) and external resources (behaviors, matter, energy, objects, etc.), relations, communications, decisions, among others. Therefore we have four fields of development, evolution and growth in the interior of the four quadrants.

The fields of development are evident or explicit in the dynamic of the considered model, as experience-based scenes from which different dimensions of connection are worked like: the cognitive dimension, in which we try to develop what Wilber (2011) calls the consciousness about what it is, that is, about what it is known in the light of the dialogue of endogenous knowledge with exogenous knowledge, in order to construct the sense of the acquired knowledge, applicable to the context. The ethics-morals dimension that Wilber (2011) shows as the consciousness of must be; which in the sense of the interaction it is understood as a collective construction, it is implemented in the self-reference and internalization (reflection) of the participants. The emotional dimension that

defines feeling, thinking and acting as a human event proper of the participants, and at the same time, it forms a medium in which the own sense of knowing is invigorated, therefore we can come up with there are not knowledge (to know), moral (interaction), without emotion. That is to say that what the participants think, feel and do are mobilized through emotion.

Another dimension of connection is the one that it is formed as a system of educative interaction, and it is related to the way how the participants relate each other, from the operation of communication in the middle of the sense (Luhmann2006). It is important to clarify that, as a system, the considered interactions are closed according to their operation of communication, but they are open when establishing certain type of relation with the environment, so that it is irritated, stimulated and therefore it can permanently change, learn, evolve; and being the most dynamic dimension by its proper nature. The psycho-environmental dimension, that is formed based on the self-care, as integral part of the care for the other by legitimizing it: this dimension becomes, along with the socio-environmental dimension in the interaction axes of the whole proposal, since it appears as the dialogue between internal (speech) and external (excursus) from which the other dimensions are interconnected. The esthetic dimension, becomes the possibility of relational reconfiguration with the felt and lived conception of beauty, the art, taking to understand that the evolution, the co-evolution itself is beauty and this is sided up with kindness (the sense of the benefit of the other and by the other, legitimizing it) and the truth (the sense of the transformative and constructive understanding of reality that enables the conceptual, theoretical, epistemological, methodological, etc. movement, and generates new ways of understanding the dynamics of life from the objective, the subjective, the interactional and the inter-objective).

Two other dimensions exist – they are not less important- and go beyond the clearly material scope of the proposal, they are related to the historical construction present in the subjects and the communities, and the vision of important connection (with one's self, with the other and with the specific other in research). The first dimension has become the reference framework of the feeling-thinking-action, and it guides the specific task of the formation for the research education, this dimension is related to the personal and social values. The second dimension looks for the understanding of the dynamics of connection in the research scheme, the relations between the independence and the

interdependence of the participants in the formation process.

The two last dimensions show an integrating character of the whole proposal, since they are formed like internal and combined abilities and they appear in the length, width and interior of the whole formative process. It is as well as the creative and innovation dimension can establishing relations between the other dimensions, the fields and the quadrants by enabling to understand better the ways how the participants can form from the inside, and what they get from their (external) contexts, possibilities of creation and solution of concrete problems which are present in every field or the combination of these fields.

When we talk about types in this map or integral cartography, we make reference to the different agents or participants who interact in the diversity of the proposed educative scenes. In this sense, we can designate the teachers of the different programs which guide and accompany the process of formation in research; the advisors who accompany processes of thesis direction; the directors of work groups and the research teachers who want to guide processes of formation different from the tutoring of auxiliary students in some research.

The following graphics provides a partial view of the configuration of the map or goal system as a theoretical model.

Goal Integral System of Formation for the Research Education and the Research Management

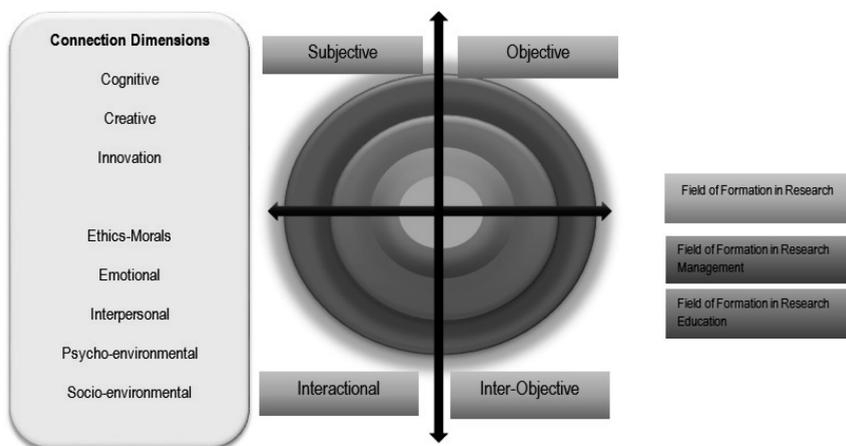


Figure 1. Relation among the quadrants, development fields, evolution and connection dimensions as a goal-system integral map that guides the processes of the Environmental Education Model of the Catholic University of the East. Authorship

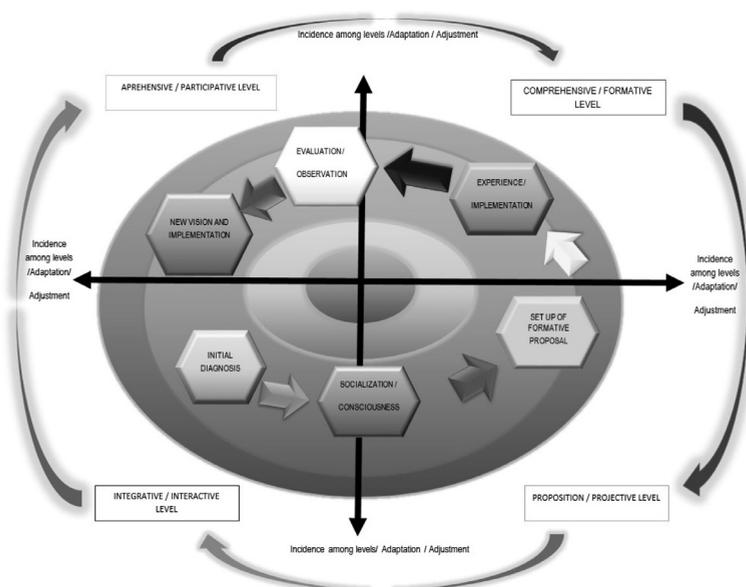


Figure 2. Heuristic model and its components from which we can settle the System of Formation for the Research Education and the Research Management. Authorship

HEURISTIC MODEL

The exhibited heuristic model in figure 2 is formed like a spiral that circulates from the four quadrants (objective, subjective, interactional and inter-objective) and four fields, stages of formation (Investigation, Research Management, Research Education and Curricular Management). However, it is important to emphasize that the connection dimensions come together in each of these fields like guide lines of the different moments they are formed, and that they become more visible in the strategic model. That is to say that these dimensions are intertwined in each one of the fields, components and strategies which theorize, conceptualize and operate the general model.

The heuristic model is formed by a central axis that is the System of Formation for the Research Education and the Research Management, and six components of process and the relations with the development levels, which as they are invigorated, they are mutually influenced, adapted and they are adjusted, at the same time as they are articulated in a species of dynamic spiral that comes from:

A diagnostic component, which is formed from a mental systemic cartography and of expectations that make possible the identification of needs (weaknesses, risks, conflicts, obstacles, difficulties, among others), potentialities (capacities, strengths, opportunities, possibilities), expectations (intentions, objectives, purposes), knowledge (acknowledgement of endogenous and exogenous knowledge, like previous knowledge, experiences), resources (material, financial, logistic, technological, computer, among others), relations (like the set of networks, groups in which we participate) and the teachers' abilities (basic, internal and combined). This diagnosis is participative; that is, it is done in an individual form, then it is socialized by groups and we create a general cartography for the group.

A component of socialization and formation in which we account for the findings present in the diagnosis. It is formed and created the team in charge of guiding and accompanying the development of the formative processes in relation to the fields. This makes clear that, according to the diagnosis and the systemic cartography, everything what it is implied, and from the identified requirements, it is created a new team of trainers, and with this in mind, it will be constructed the proposal of a formative contextual intervention.

A component of the construction of the formative proposal. At this moment, the team of trainers designs the proposal for the intervention in context, so it answers the approaches demonstrated in the diagnosis. The conceptual, theoretical, epistemological and methodological bases that will orient the proposal are settled down; we will create specific strategies, activities and actions for the construction and implementation of the real scenes of learning

A component of implementation, this refers to the set in motion of the proposal. Therefore its aim is to stimulate the transformation in the participants of the formative process from the practice and the reflection, no longer from an ideal framework, but from a real conception, with specific problems to solve in an integral perspective.

Component of observation/evaluation, it is formed from four specific positions, a self-evaluation done by the trainers on their own process, an hetero-evaluation that is done by the community (all the participants) to the process and the trainers, and by the last ones to the community, a co-evaluation that is done by the colleagues each other, and a meta-evaluation that is the evaluation done to the proposed evaluation by other pairs who do not participate in the process, with the aim of improving it. This process of evaluation although it appears in a specific place of the model, it is done in each one of the components, and the exploration and adjustment of the levels, by enabling to generate permanent improvements and changes in it. Nevertheless, at the end it allows to form new perspectives or an action plan closer to the reality that the formation context presents. And this leads us to the last component.

A component of a new diagnosis/improvement plan, that leaves from the very process of permanent evaluation and it is shaped as a new diagnosis of the context, a new vision of the system, its achievements and its forms of dealing with the situations, problems or conflicts demonstrated in the formation process, which deserve a renewed glance. It is necessary to keep in mind that the model itself takes to the formation of researchers and research trainers who will become the ones to orientate and accompany the new processes with the students. So, one of the added values of the system refers to offering conceptual, theoretical and methodological tools so the researchers-teachers can work with these tools in the formation processes they guide and accompany. That is to say, that the

system itself is functional at the time of being implemented in the formation of undergraduate and other levels students.

OPERATIONAL STRATEGIC MODEL

The question: "How to apply the Integral System of Formation for the Research Education and the Research Management?" it is answered by understanding the spiral dynamic of the components defined previously and the fractal structure they are form by. It is then from this last one which each one of the components works and from these components, the system itself. Within the developed framework of the evaluation-reflection and critique, evident in some previous parts of this writing, a set of sequential strategies to approach each one of the components has been settled down. The following table shows these strategies and the different techniques raised for their development.

Each strategy intertwines in each one of the components from some moments that form the development and application of the technique. These moments are considered below:

- Moment of exploration-description: a moment is formed from a perceptive scope in which the participating subjects investigate on the context and describe their own experiences and life lessons, and they try to objectify the world (mental, emotional, psycho-environmental, socio-environmental), by making a set of descriptions of the daily life (in relation to research) by constructing the universe of codes, feelings and representations it is formed by. Here it is constituted, from the implemented techniques, a field of relational information among the subjects, the practices, the daily interactions, the own conceptions, perceptions and the community history, and this enables the development of a personal diagnosis.
- Moment of expression-enunciation, it is formed from an apprehensive scope, in which from the dialogue of knowledge (endogenous and exogenous), scenes of conversation between the participants are structured; where the own elaborations are socialized and common positions from individual works become established. Here we start to reconstruct the daily existential and experience-based connection in which subject-society-culture-environment are related in a synergistic way and giving the possibility to restore recurring understandings, life lessons and experiences which emerge from what it was stated by the participants.

- Moment of interpretation-critique, it makes possible the development of a comprehensive scope, that allows the construction of sense from what it was expressed during other moments. In this moment, we make a questioning, critical and comprehensive reading of understandings, life lessons and experiences that are clear recurrences in the subject-society-culture-environment scheme, taking into account the spaces, the temporality and the interactions that occur. At this moment, "the participants construct and deconstruct new stories, speeches and situations; the experiences and life lessons of others; and this enables to understand other realities in the light of what I am as an individual" (Quiroz, et al., 2002, p. 61)

- Moment of awareness-transformation, from the direct participation in each one of the strategies and techniques, the individuals have the possibility of reflecting on their role into them; the life lessons, the experiences - both individual and collective, the way how the communications and the actions occur, the ways to feel and to interact with the other, detailing the aspects that made the previous moments easier or difficult. This makes possible a deeper understanding of the problems and conflicts, in relation to research and the formation in research, and allows in this way a deconstruction, significance and reconstruction of understandings, experiences, senses; for the elaboration of new forms of communicating and to take part of the formative reality.

- Moment of evaluation-reconfiguration, this makes possible to recognize strengths, weaknesses, risks, potentialities and limits of the strategic model, that as a last resort it would be reflected in the heuristic model and the whole system, offering large information for the consolidation of new collective strategies for the improvement and the attention, keeping in mind the conflicts and tensions that can emerge, in order to work on them again and redirect the formation process.

Table 1.

Strategies and techniques for the implementation of the heuristic model of environmental education.

Systemic cartography	Real scenes of learning	Formative/research praxis	Systematization of the experience
<ul style="list-style-type: none"> - Mental and expectations cartography - Corporal cartography - Contextual cartography - Problem tree - Photo-language - Mural of situations - Environmental survey - Workshop - "Patchwork quilt" - Quick participating diagnosis 	<ul style="list-style-type: none"> - Pedagogy of the question - Problem-based learning - Project-based learning - Learning by dialogue (dialogue of knowledge) - Learning through inducement 	<ul style="list-style-type: none"> - Research action (participating) - Research action (not participating) - Direct intervention (by the trainers) - Communitarian intervention (the inhabitants of the community) - Workshop - "Patchwork quilt" - Class schedule 	<ul style="list-style-type: none"> - Photo-language - Mural of situations - Interview in depth - Focus group - Group of discussion - Narratives or stories - Recordings

Strategic and operational model

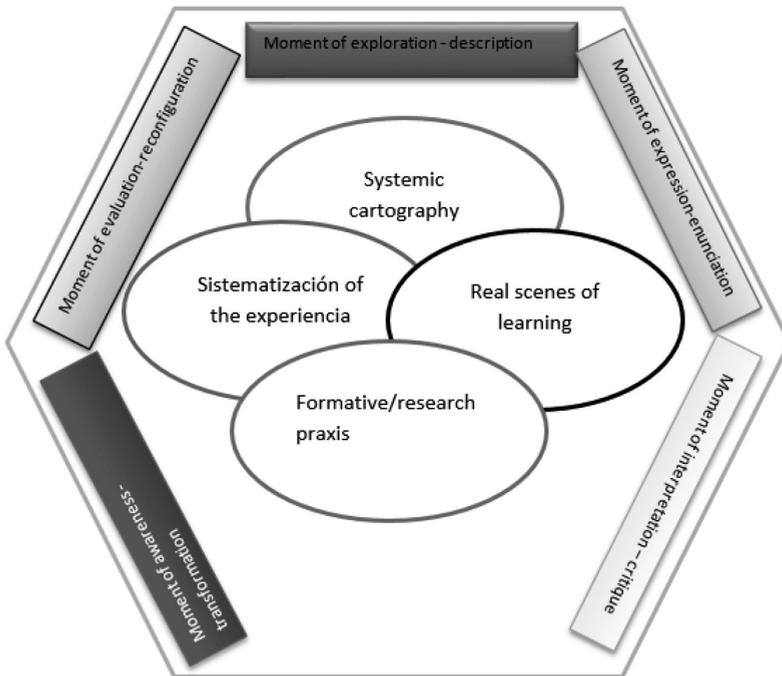


Figure 3. Strategic model which enables the implementation of each one of the components of the heuristic model. Authorship.

CONCLUSIONS

In the Integral System of Formation for the Research Education and the Research Management we initially look for the understanding of dynamics, achievements related to the formation in research; and from there, to construct proposals with relevance and contextual coherence which respond to the needs and potentialities of the individuals, so that it can be formed an academic community created for the research education and the research management, and all its involvements.

It is expected then that the proposed system generates direct influences in the participating population of the different discipline fields, as a first beneficiary, since from this system it is possible to develop a process of formative and research praxis with greater relevance and contextualization, which can solve real problems in relation to the development of research, education and management processes.

With the implementation of the model, we try to generate effects in the institutions and organizations of higher education which want to train the researcher-teachers thus the model itself is transformed and enriched by its implementation, and reformulated in accordance with the dynamics present in them, and giving the possibility of constituting in a program of formation with greater relevance and intervention range.

The system is formed as a scene of permanent evaluation, which enables the constant observation of each one of the components of the model at every moment; and at the same time, to keep it constantly updated and making it adjustments according to the problems, conflicts, needs that emerge in it.

The socio-pedagogical strategies and techniques become invigorating tools of the intervention and the formation focused towards the transformation and conformation of communities of thought and construction from the integral perspective, settled by the real scenes of learning, as an invigorating strategy. Likewise, it is from them we settle down the production of new knowledge tending to the improvement and the appropriation of the processes of formation, management and intervention within the occurring of the system itself.

We try to promote, to go beyond, to characterize and to give a greater identity to the Integral System of Formation for the Research Education and the Research Management, so that it is formed within the framework of a research-formation of quality, relevance and updated, that responds to the needs, potentialities and challenges the University faces.

The research provided some results that made possible a vision and critical assessment of the processes carried out up to now in relation to the formation in methodology and research education; from these results, this Integral System has been proposed, in which we kept in mind the necessity of giving answer to the formation of teachers and the advisors who guide and accompany the formation in research. In this sense, we can state that carrying out a permanent critical evaluation will enable an improvement in the possible impacts that it can have in the long term, for the participants, their practices and the academic community in general; all this from the improvement and continuous transformation in the qualification and the implementation of more appropriated new methodologies and strategies of intervention to the needs and potentialities of the individuals

and the programs.

We hope that, altogether, from the understanding of the different events present in the whole field for the implementation of the Integral System, we can offer a support of knowledge in accordance with the context, develop new strategies of formation and intervention which can be applicable and help the individual and collective development, at the same time as the participants (community), direct and motivate the growth in all the suggested dimensions.

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

Corsi, G., Esposito, E. and Baraldi, C. (1996). Glossary on the social theory of Niklas Luhmann. Mexico, Iberoamerican University -Iteso.

Franco, J. (2016). Essays on education in the rural school. Pedagogical conversations. Rionegro, Editorial board Catholic University of the East.

Luhmann, N. (1998). Social systems: Guidelines for a general theory. Barcelona: Arthropos- Iberoamerican University

Luhmann, N. (2006). The society of the society. Mexico, Herder.

Quiroz, A., Velasquez, A., Garcia, B. and Gonzalez, S. (2002). Interactive techniques for qualitative social research. Medellín, Luis Amigó University Foundation.

Wilber, K. (2010). Integral spirituality: The new paper of the religion in the present world. Barcelona, Kairós editorial.

Wilber, K. (2011). The integral vision: introduction to the revolutionary approach on the life, God and the Universe. Barcelona, Kairós

10

¿COLOMBIA RESPONDE A LAS EXIGENCIAS DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR COMO PILAR DE CRECIMIENTO?

¿DOES COLOMBIA RESPOND TO THE DEMANDS OF QUALITY IN HIGHER EDUCATION AS A PILLAR OF GROWTH?

Cecilia Garzón Daza¹

Fundación San Mateo - Universidad Católica de Colombia.

RESUMEN

Dentro del ámbito universitario la calidad ha sido vista con la rigurosidad que la misma requiere, debido a que se ha consolidado como la respuesta positiva a los procesos de acreditación de instituciones y programas universitarios. Razón por la cual, la calidad en la educación superior debe continuar su consolidación

¹ Post doctora en Educación de la Universidad Santo Tomás. Doctora en Ciencias de la educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia – U. P. T. C. Docente investigadora de la Fundación San Mateo y Directora de Calidad Universidad Católica de Colombia.

en el ámbito universitario con miras a demostrar la capacidad de gestión de la institución universitaria, en pro de favorecer esta instancia en todos los aspectos; en donde, la gestión del conocimiento, investigación e internacionalización van a hacer la respuesta positiva para que Colombia afiance su posicionamiento frente a sus homologas en la región.

Así, el presente artículo de revisión se estructura, a partir del marco normativo que consolida la calidad en la educación superior, seguido de las experiencias significativas en la materia, haciendo alusión a la acreditación tanto nacional como internacional, siendo relevante la presencia del programa de ingenierías en el MERCOSUR y finalmente haciendo una clara referencia a la responsabilidad que tiene el país en continuar con este proceso.

PALABRAS CLAVE: educación superior, calidad, acreditación, investigación, internacionalización, sociedad del conocimiento

ABSTRACT:

Within the university context, quality has been viewed with the rigor that it requires, because it has been consolidated as the positive response to the accreditation processes of institutions and university programs. Reason why, the quality in the superior education must continue its consolidation in the university scope with a view to demonstrate the capacity of management of the university institution, in favor of favoring this instance in all aspects; where, knowledge management, research and internationalization are going to make a positive response so that Colombia consolidates its position in relation to its counterparts in the region.

Thus, this review article is structured, based on the normative framework that consolidates quality in higher education, followed by significant experiences in the subject, alluding to both national and international accreditation, the presence of the engineering in MERCOSUR and finally making a clear reference to the responsibility that the country has to continue with this process.

Keywords: higher education, quality, accreditation, research, internationalization, knowledge society

INTRODUCCIÓN

Uno de los fundamentos de la educación superior es atender las exigencias del mundo actual, en materia de calidad educativa a través de la acreditación universitaria que se da siempre y cuando medie un proceso de calidad. Para lo cual se debe hacer referencia al sólido marco normativo existente, que ha permitido consolidar el sistema de gestión de la calidad respaldado por los diferentes entes que tienen estrecha relación con el tema, teniendo como punto de partida el Ministerio de Educación Nacional. En este ámbito, las universidades tienen un papel protagónico y por ello merecen ser estudiadas.

Así, desde que la universidad se originó ha tenido una clara responsabilidad en generar conocimiento, el cual se ha ido transformando conforme el tiempo ha ido avanzando, integrando elementos que la hacen día a día más dinámica, compleja, centro de la investigación y desarrollo. En cuyo caso, la calidad constituye la base piramidal para que la universidad logre cumplir las exigencias del mundo actual permitiendo identificar algunos retos importantes para su implementación y consolidación.

De ahí que, la calidad en la actualidad no es un tema exclusivo del sector empresarial y de las políticas de Estado, sino que hace parte fundamental de la academia, haciendo que ésta sea el centro del cual emergen las respuestas para ascender, posicionarse y conservar una educación superior de calidad.

En este orden de ideas, debe existir desde la educación superior una clara definición del papel o rol que juega la acreditación dentro del marco de la gestión de la calidad, cuya visión debe perpetuarse en el tiempo por medio de un accionar constante que lleve a la educación superior colombiana a ser un ejemplo en los países de la región; toda vez, que la calidad es una prioridad y no debe ser tomada a la ligera, máximo cuando la norma la define, promueve y consolida los espacios para su aplicación.

Razón por la cual, el presente artículo de revisión se estructura, a partir del marco normativo que consolida la calidad en la educación superior, seguido de las experiencias significativas en la materia, haciendo alusión a la acreditación tanto nacional como internacional, siendo relevante la presencia del programa de ingenierías en el MERCOSUR y finalmente se establece una clara referencia a la responsabilidad que tiene el país en continuar con este proceso.

Por último, la metodología propuesta parte de un estudio descriptivo que procura “brindar una buena percepción del funcionamiento de un fenómeno y de las maneras en que se comportan los factores o elementos que lo componen. Los estudios descriptivos llegan finalmente a conclusiones generales construidas por medio de abstracciones, que dan cuenta de los hechos observados” (Hernández, 2010, pág. 97), acompañada de una técnica documental, la cual se orienta a establecer contacto directo con la fuente de información con relación al tema en estudio.

UN ACERTADO MARCO NORMATIVO EN PRO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR COLOMBIANA

Colombia ha sido recurrente en el deseo por lograr afianzar la calidad de la Educación superior; por ello, no ha restringido los esfuerzos en lograr una regulación clara y precisa que ofrezca los lineamientos en la materia, tema que constituye el punto central del presente apartado.

La Ley 30 de 1992 ordenó la creación y funcionamiento del Consejo Nacional de Educación Superior – CESU – a través del artículo 34, definiendo sus funciones en el artículo 36, siendo una de estas los mecanismos para evaluar la calidad académica de las instituciones de Educación Superior y de sus programas. De igual manera en la Ley 30 de 1992 en los artículos 53, 54, 55 y 56 se crea Sistema Nacional de Acreditación – SNA – y su sistema de autoevaluación e información. Así, en el artículo 53 hace referencia a que es voluntario de las instituciones de educación superior acogerse al sistema de acreditación; estableciendo además el carácter temporal de ésta y en el artículo 56 se establece la creación del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior – SNIES – que tendrá como objetivo fundamental divulgar la información para orientar a la comunidad sobre la calidad, cantidad y características de las instituciones y programas del Sistema.

De tal modo, que la acreditación tendrá carácter temporal. Las instituciones que se acrediten disfrutarán de las prerrogativas que para ellas establezca la ley y las que señale el Consejo Superior de Educación Superior – CESU –. La ley definió la autoevaluación institucional como una tarea permanente de las instituciones de Educación Superior y hará parte del proceso de acreditación.

Igualmente, con la creación del SNIES cuyo objetivo es divulgar información para orientar a la comunidad sobre la calidad, cantidad y características de las instituciones y programas del Sistema, se logró organizar de forma permanente la información relevante sobre la educación superior. La reglamentación SNIES corresponde al Consejo Nacional de Educación Superior.

Por su parte, el Sistema Nacional de Acreditación – SNA – según el Decreto 2904 de 1994 y el Acuerdo 04 de 1995 está integrado por:

- El Consejo Nacional de Educación Superior. Este organismo tiene una naturaleza académica, integrado por siete miembros, designados para periodos de cinco años por el CESU, personas de las más altas calidades científicas y profesionales, con prestancia nacional e internacional. Dicho Consejo redefine su intencionalidad, con el Acuerdo No. 02 de 2005 del CESU, por medio del cual modifica el reglamento, integración y las funciones del Consejo Nacional de Acreditación.
- El Consejo Nacional de Acreditación – CNA – integrado, entre otros, por las comunidades académicas y científicas. Su objetivo primordial es promover y ejecutar la política de acreditación adoptada por el CESU, a través de la coordinación de los respectivos procesos hasta lograr la evaluación final, que debe ser remitida al Ministerio de Educación Nacional.
- El proceso de acreditación que es de naturaleza mixta, son promulgados por el Ministro de Educación Nacional, cuyo proceso es dirigido por las mismas instituciones, por los pares académicos y por el CNA, conformado por académicos en ejercicio, pertenecientes a las distintas IES.
- La comunidad académica, que contribuye o hace parte al proceso de acreditación

El Sistema Nacional de Acreditación se inscribe en el concepto de fomento de la calidad de la Educación, como mecanismo para la búsqueda permanente de los más altos niveles de calidad por parte de las instituciones de educación superior que se acojan al sistema.

El proceso de acreditación, de acuerdo con la experiencia lograda por el sistema a través de más de diez años de experiencia y de la identificación con “sistemas

maduros de aseguramiento de la calidad de diversos países, se soporta en una sólida cultura de la autoevaluación, la evaluación por pares externos, la evaluación síntesis hecha por el CNA y en el acto de acreditación proferido por el MEN” (Mejía, P y Duque, S, 2013, pág. 16); de ahí que, el concepto de calidad que utiliza el CNA es multidimensional e integrado. Los criterios sobre los cuales opera el Sistema Nacional de Acreditación son: coherencia, eficacia, eficiencia, equidad, integridad, pertinencia, sostenibilidad, responsabilidad y universalidad.

Estos criterios son factores valorativos que contribuyen en el alcance de la calidad, tanto de la institución como del programa académico. Por su parte, la evaluación de la calidad en el campo de la acreditación implica un ejercicio complejo que, a pesar de apoyarse en indicadores cuantitativos y objetivos, no puede renunciar a su carácter cualitativo y hermenéutico. “Este proceso ha estado muy ligado desde sus inicios, a la idea de la autonomía y la autorregulación, complementada con la exigencia de rendición de cuentas que se hace a la Educación Superior desde distintos sectores sociales” (Mejía, P y Duque, S, 2013, pág. 17).

La acreditación es la respuesta a la necesidad derivada de múltiples escenarios, en pro de fortalecer la calidad de la Educación Superior y al propósito de hacer reconocimiento público del logro de altos niveles de calidad. Se presenta además en un momento crítico como respuesta a los imperativos del mundo moderno, que otorgan un carácter central a la calidad de la Educación Superior como medio de desarrollo del país.

En Colombia, el proceso de acreditación no se origina del marco de la inspección y la vigilancia del Estado, sino del fomento, reconocimiento y mejoramiento continuo de la calidad.

De otra parte, el gobierno nacional creó la Comisión Consultiva de Educación Superior, mediante los Decretos 1176 de 1999 que transformó el CESU y el Decreto 2320 de 1999 que regula su funcionamiento; este organismo estuvo encargado de asesorar al Ministro de Educación acerca de las solicitudes de nuevas personerías jurídicas, apertura de seccionales, cambio de carácter académico; entre otros aspectos.

Otro actor del sistema de calidad es la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior –CONACES –, creado por el Decreto 2230 de 2003, a través del artículo 37 de conformidad con el artículo

45 de la Ley 489 de 1998. Con la creación del CONACES, el gobierno nacional suprime la Comisión Consultiva de Educación Superior y la Comisión Nacional de Doctorados y Maestrías, y sus funciones las asume el CONACES.

Posteriormente mediante la Ley 1188 de 2008 se asignaron funciones de evaluación de la calidad al CONACES, las cuales son: coordinación y orientación del aseguramiento de la calidad de la educación superior, evaluación del cumplimiento de los requisitos para la creación de instituciones, su transformación y redefinición, sus programas académicos y demás funciones que le sean asignadas. CONACES posteriormente fue reglamentada por el Decreto 5012 de 2009 y modificada por la Resolución 5290 de 2012.

En consonancia con lo señalado hasta ahora, se encuentra la modernización de los lineamientos de acreditación y el concepto de calidad promovido por el CESU, a través del Acuerdo 01 de 2018. Así, según los lineamientos iniciales la calidad en la educación superior hacía referencia a:

La síntesis de características que permiten reconocer un programa académico específico o una institución de determinado tipo y hacer un juicio sobre la distancia relativa entre el modo como en esa institución o en ese programa académico se presta dicho servicio y el óptimo que corresponde a su naturaleza (Consejo Nacional de Educación Superior [CESU], 2018).

Con los nuevos lineamientos se habla de calidad como la síntesis “de condiciones que, teniendo en cuenta la identidad institucional, permiten evaluar, en un tiempo determinado, cómo las instituciones y los programas logran los resultados de aprendizaje de los estudiantes y contribuyen con el desarrollo de los territorios y el país” (Consejo Nacional de Educación Superior [CESU], 2018).

Se puede observar que el cambio conceptual contribuye a albergar diferentes actores que incluye el sector socio – económico del país; mientras que la primera hacía referencia a procesos estrictamente internos de la universidad; esto obedecía a que para el año 1992 no se pensaba en la globalización del conocimiento, no se tenía claridad hasta dónde los avances tecnológicos iban a llegar y, por ende, no había un reconocimiento de la sociedad del conocimiento. Razón por la cual, el proceso era estrictamente interno.

Por último, se encuentra el Decreto 1075 de 2015 que se erige como la norma marco del sector educativo que integran todos los postulados antes señalados en materia de calidad y acreditación. Con este decreto se ha dado un importante avance en el proceso de sistematización del sector educativo en sus diferentes niveles, permitiendo que el sector cuente con una propuesta de funcionamiento moderna y actualizada.

EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR COLOMBIANA EN MATERIA DE CALIDAD

La revisión del marco normativo permitió identificar los avances que Colombia ha tenido en materia de calidad educativa, dejando claro, que ésta ha sido una preocupación constante para el Estado colombiano, en pro de optimizar los procesos actuales, atendiendo las exigencias del mundo actual en la materia.

La educación superior es transcendental para el éxito y prosperidad de una nación. Día a día existe más evidencia del impacto positivo por lograr niveles más altos de estudios, “en un amplio rango de resultados sociales y económicos, desde el aumento de ingresos y productividad hasta el compromiso político y la igualdad social” (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2000, pág. 78). La importancia cada vez mayor de la educación superior se ve reflejada en la demanda creciente, especialmente en economías emergentes como la de Colombia, donde las competencias requeridas evolucionan con rapidez.

En la última década, la tasa neta de matriculados en educación superior en Colombia es cercano al “50%, el doble que hace una década, y el 21% de las personas entre 25 y 64 años ha alcanzado niveles de educación superior” (Organizaciones de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2013, pág. 160). De estos, cerca de la mitad se han graduado de programas de licenciatura o su equivalente, mientras que el resto han alcanzado títulos de programas técnicos superiores más cortos. De tal modo, que la calidad va más allá de ser una simple expansión de la educación; así, incluye no solo logros, sino condiciones y procesos, no necesariamente en el ámbito académico, sino sicosociales y ciudadanos, siendo los dos últimos los que requieren ser más afianzados.

Se tiene entonces, que los procesos actuales de modernización están en gran medida determinados por la emergencia de la sociedad del conocimiento,

que debe ser vista, no solamente como una transformación social, sino como una tendencia en crecimiento que exige universidades más competitivas con programas académicos acordes a las exigencias del mundo actual, que permitan el dinamismo en el mundo global; en donde, la estructura ocupacional cada vez exige niveles más altos de preparación. Ante estos cambios, “han debido redefinírse los espacios institucionales de la sociedad moderna para la producción y reproducción de sus conocimientos más elaborado: las universidades” (Organizaciones de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2013, pág. 131).

Comúnmente las universidades monopolizaban las funciones de formación, en cuanto a “recursos humanos calificados, producción de conocimiento avanzado, ciencia, humanidades, artes, investigación mediados entre lo público y lo privado, funciones que dados los avances tecnológicos han exigido su transformación” (Iriarte, 2015, pág. 108), a la luz, de una mayor apertura social para dar respuesta a la creciente demanda por movilidad social con ocasión de los estudios. Situación que exigió cambios sustanciales para estar a la altura de las exigencias; en donde, se tuvo que dar paso a transformaciones de fondo que le han permitido a la educación superior mantenerse vigente, con la ampliación de programas, opciones de crédito para las matrículas, apoyo en investigación, entre otras, le han llevado a ser líder en calidad; gracias, además a que sus procesos están acompañados de mayor investigación científica y al predominio de la oferta en posgrados.

Entonces, en el ámbito de las políticas para la educación superior, la acreditación y aseguramiento de la calidad ha ido tomando un mayor auge, siendo esta la experiencia significativa; debido a que “la acreditación institucional se centra en el cumplimiento de los postulados de la misión y el proyecto institucional; en la pertinencia social, cultural y pedagógica; a la manera como la institución afronta el cumplimiento de sus funciones básicas” (Consejo Nacional de Acreditación [CNA], 2018, pág. 11) en los distintos campos de acción de la educación superior, al clima institucional, a los recursos con que cuenta y su desempeño global. En este orden de ideas, Colombia ha logrado un avance memorable en la materia, debido a que en la actualidad son 51 universidades entre públicas y privadas que han logrado tan alta distinción.

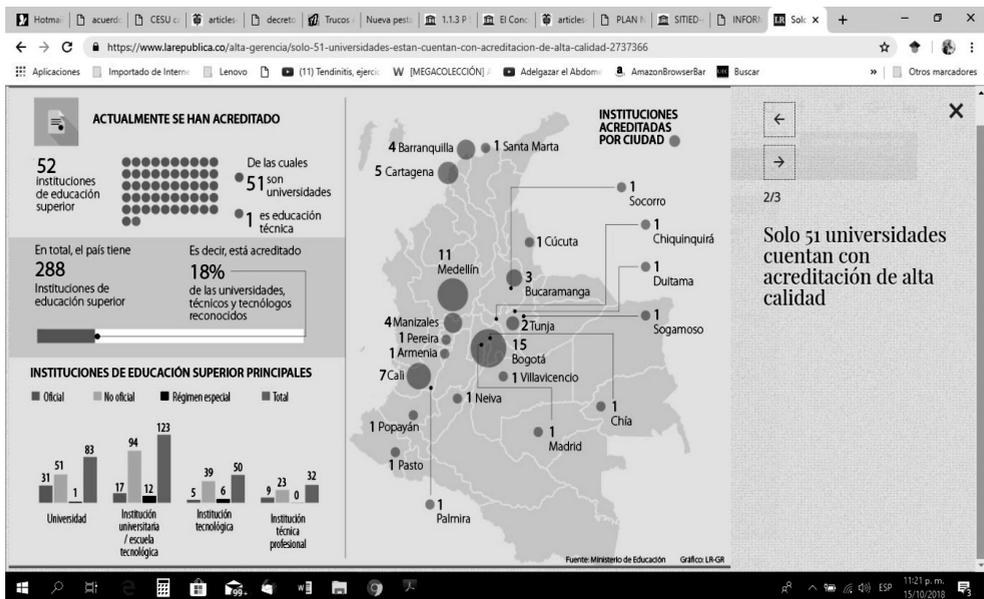


Figura 1. Universidades acreditadas en Colombia

Fuente: Ministerio de Educación (2017)

Situación que ha llevado a que Colombia sea vista de forma diferente, lo que le ha permitido afianzar la política de internacionalización de la educación superior; esto debido a que, desde el 2010 el CNA ha participado activamente en los procesos de reconocimiento de buenas prácticas de aseguramiento de la calidad, recibiendo en el año 2012 la primera certificación sobre alineamiento del Consejo a las Directrices de Buenas Prácticas, establecidas por la Red Internacional de Agencias de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior – INQAAHE –, con una vigencia de cinco años, generando un compromiso de gestión y sostenibilidad en calidad, con el fin de tener una permanencia activa que contribuya a que la educación superior colombiana sea compatible con la globalización del conocimiento, y en la región logró a futuro una mejor posición.

Lo anterior, teniendo en cuenta que el proceso de acreditación institucional actualmente no es obligatorio, y que su obligatoriedad exigiría una serie de ajustes a los criterios actuales, los cuales deberían, integrar la vinculación de empleadores y empresas en el desarrollo de nuevos procesos y estándares consolidados de aseguramiento de la calidad, beneficiando el mejoramiento en

el desempeño institucional, que se orienta a aumentar la oferta de programas de posgrado y promover el gasto en investigación y desarrollo.

De ahí que, la iniciativa más reciente del gobierno colombiano para mejorar el desempeño institucional ha sido el adoptado en el 2015 y conocido como el Modelo de Indicadores de Desempeño de la Educación – MIDE –, el cual debería estimular la competencia entre las instituciones a fin de mejorar el desempeño. “El sistema de clasificación MIDE es un instrumento potencialmente útil para incentivar más concentración y transparencia en torno a la calidad de la educación superior” (Ministerio de Educación Nacional, 2016, pág. 309), el cual requiere ser más explorado y tecnificado para que de los resultados esperados, en especial, los orientados a evaluar los procesos de acreditación.

En suma, la experiencia significativa con relación a la calidad de la educación superior se centra en los procesos de acreditación de las universidades, fundamentado en la voluntad que se tenga para lograr tal distinción; evidencia clara de hacer instituciones de calidad. Aspecto que exige que día a día la universidad sea pensada desde la adquisición constante de recursos económicos y humanos, que le permita ampliar la financiación disponible para estudiantes, investigación e internacionalización afianzando el crecimiento y por ende la calidad.

¿QUÉ TENEMOS, HACIA DÓNDE VAMOS Y CÓMO LOGRAR AFIANZAR LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR COLOMBIANA?

Las apreciaciones señalados en los apartados anteriores, son muestra clara, de los esfuerzos realizados por Colombia para posicionar la educación superior con calidad, generando procesos transversales que contribuyen ostensiblemente a tal propósito; por eso, claramente se puede decir que tenemos un marco normativo sólido, evidencia clara de la preocupación constante de quienes tienen en sus manos la ardua labor de afianzar los cimientos para que la educación superior tenga como articular todos sus procesos. Reflejo de ello, es el informe presentado por el Ministerio de Educación (2017) sobre calidad y equidad 2016 – 2026, a través del cual se hace un diagnóstico desde cinco puntos: acceso y cobertura, permanencia, calidad, pertinencia y financiación.

Así, continuando con el tema en discusión es importante señalar que la consolidación del sistema de aseguramiento de la calidad ha permitido elevar

el nivel de las instituciones y programas académicos, en cuyo propósito, se destaca la acreditación en alta calidad tanto de programas como de Instituciones de Educación Superior – IES, lo que permite plantear hacia dónde vamos, que claramente es afianzar el sistema de aseguramiento de la calidad que debe atender los objetivos propuestos por los países que pertenecen a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos – OCDE – (2016) que hacen referencia a:

- Promover la equidad, pertinencia y eficiencia
- Garantizar estándares mínimos, a fin de proteger los intereses de cada estudiante
- Promover una cultura de calidad y profesionalismo que lleve al mejoramiento continuo en el sistema más amplio de educación superior y en el propio proceso de aseguramiento de calidad
- Apoyar la vinculación activa de las partes interesadas, especialmente estudiantes y empleadores, a fin de promover la capacidad de respuesta y pertinencia de la educación superior;
- Permitir la diversidad de instituciones, programas y modos de prestación de educación superior, para promover su flexibilidad y su adecuación a un fin específico;
- Incorporar transparencia y accesibilidad para inspirar seguridad y confianza

Objetivos que se unen con lo expuesto por Brunner, J y Villalobos, C (2014) cuando hace referencia a lo señalado por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura – OEI – en el informe Metas Educativas 2021 (2008):

El desarrollo de las naciones depende ahora más que nunca de la calidad de la formación a la que se accede en las universidades y del conocimiento que se pueda generar y acumular en ellas. El estado de los países de la región iberoamericana es, en este sentido, muy débil, y los pone en desventaja y en riesgo de exclusión respecto del progreso acelerado del mundo desarrollado, porque los avances tecnológicos generan dinámicas de exclusión aún mayores que las tradicionales (Brunner, J y Villalobos, C, 2014, pág. 10).

De tal modo, que Colombia debe continuar en la consecución de los objetivos antes señalados; aspecto en el cual los esfuerzos deben ser conjuntos entre las diferentes entidades que tienen estrecha relación con optimizar la calidad en la educación superior; especialmente en lo concerniente a la consecución de recursos para la investigación e internacionalización. Situación que se debe dar, atendiendo la “transición hacia la economía del conocimiento, la cual ha ocasionado transformaciones profundas en las estructuras productivas y una redefinición de las funciones de las instituciones de educación superior” (Brunner, J y Villalobos, C, 2014, pág. 12).

Esto respondería claramente al papel de las universidades en la sociedad del conocimiento, equiparándose a los cambios en las dinámicas y las relaciones de las instituciones de educación superior con el sector productivo, tal como lo han hecho los países desarrollados. Razón por la cual, la transferencia de tecnología y conocimiento por medio de la aplicación y diseminación de los resultados generados de la investigación académica y la creación de beneficios económicos derivados de estos, serían una constante en la educación superior colombiana, afianzando los objetivos de la calidad. Planteamientos que permiten abordar, la última pregunta del título planteado del presente apartado: cómo lograr afianzar la calidad.

Para tal fin, se deben fortalecer y enriquecer programas como “Colombia Científica” promovido por el Ministerio de Educación Nacional (2017) en pro de mejorar la calidad de la educación superior, teniendo como eje el fortalecimiento de la docencia, la investigación y la internacionalización de las instituciones educativas, ha sido un desafío para el país en materia educativa. De modo tal, que:

“Colombia Científica” le apunta al cierre de brechas en el acceso de los jóvenes a la educación superior de calidad, generando relaciones entre IES acreditadas con aquellas no acreditadas, en procesos de formación de alto nivel y programas de Investigación, Desarrollo Tecnológico e Innovación (I + D + i) que impulsen el desarrollo regional y respondan a los retos del desarrollo social y productivo del país (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2017b, pág. 1).

Como se puede observar existe un claro compromiso por parte del Ministerio de Educación Nacional en fortalecer la calidad de la educación superior; a través

de programas que se equiparán con las exigencias del mundo global; haciendo énfasis que “Colombia científica” también integra el “Ecosistema científico” y el “Pasaporte científico”, siendo la orientación del primero contribuir “al mejoramiento de la calidad de las IES colombianas participantes, a partir de la conformación de alianzas que impulsen el desarrollo regional y que respondan a los retos del desarrollo social y productivo del país” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2017b, pág. 1); y del segundo, busca brindar oportunidades a los “mejores profesionales, docentes e investigadores del país la oportunidad de efectuar estudios de maestría y doctorado en las mejores instituciones del mundo” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2017b, pág. 1).

El desarrollo de estos programas unidos a los objetivos propuestos en la Agenda 2021 tendrán como resultado que la acreditación de las IES sea un propósito en consenso y no la decisión de algunas instituciones; debido a que, dicha acreditación posicionará a Colombia en la región como uno de los mejores países en materia de calidad educativa y así, podrá acceder a la acreditación internacional del MERCOSUR EDUCATIVO, siendo un claro ejemplo de ello, la respuesta positiva que tuvo Colombia, frente a la Convocatoria de Ingeniería 2010, por parte del Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias – ARCUSUR –, siendo acreditadas: “Ingeniería Química de la Universidad Nacional de Colombia, sedes Bogotá, Medellín y Manizales; Ingeniería Civil de la Escuela Colombiana de Ingeniería Julio Garavito e Ingeniería Eléctrica de la Universidad del Valle” (Consejo Nacional de Acreditación [CNA], 2010, pág. 1).

Este tipo de experiencias de acreditación internacional se encuentran avaladas por los gobiernos de los países pertenecientes al MERCOSUR – Argentina, Brasil, Chile, Bolivia, Colombia, Paraguay, Uruguay y Venezuela –, siendo las únicas acreditaciones que pueden apoyar el reconocimiento de títulos para facilitar la movilidad académica de los profesionales. Acreditación que debe ser lograda por todas las áreas del conocimiento y disciplinas que merecen tener dicho reconocimiento; así afianzar la calidad, requiere avanzar en el desarrollo de propuestas, programas, estrategias y políticas que apunten a que la calidad continúe siendo el eje transversal de la educación superior.

CONCLUSIONES

El artículo desarrollado permite concluir que desde la norma existe un gran avance en lo que a calidad se refiere; a través de la cual se establecen, no solamente, los lineamientos sino los objetivos propuestos y acciones a seguir, acompañada del compromiso que tiene Colombia como Estado parte de la normatividad que hace referencia a la calidad y miembro de comunidades internacionales. En este sentido, la norma debe continuar en ascenso atendiendo las exigencias de la sociedad del conocimiento; por eso, es necesario que se transforme como la tecnología lo hace a diario; esto evitará procesos anquilosados que lleve a que las instituciones de educación superior se equiparen a sus homologas en la región y que el país tome mayor distancia en materia educativa frente a los países desarrollados.

Se puede afirmar, entonces, que como vamos, vamos bien gracias a que el Estado colombiano ha comprendido la necesidad de estar al día en materia normativa como orientadora de los lineamientos de la calidad en la educación superior. En este orden de ideas, solamente resta consolidar políticas públicas que apunten a generar las líneas de acción para afianzar los objetivos propuestos en la materia; afianzar la Agenda de las instituciones en el logro de los proyectos, programas y recursos que den vía libre para que temas como la investigación e internacionalización sean ejemplos insignes de crecimiento y, por ende, reflejo de procesos de gestión en calidad.

Acreditarse seguirá siendo la meta para las universidades colombianas, en pro de optimizar sus procesos y ser vistas en la comunidad académica global como una educación competitiva, reflejo de procesos hilados y transformadores que se centran en el desarrollo, ejecución y continuidad de proyectos como “Colombia científica” que ponen de manifiesto el compromiso del país en el interés por la calidad educativa; aunado a procesos de acreditación internacional como las ofrecidas por el MERCOSUR, siendo un ejemplo las Ingenierías, que en un futuro no muy lejano, deben extenderse a todas las áreas del conocimiento; momento en el cual la pluralidad de profesiones en ciencias administrativas, económicas y financieras; en ciencias sociales y humanidades, en ciencias exactas e ingenierías, entre otras serán muestra clara de calidad al lograr la acreditación no solamente a nivel nacional sino internacional.

Por ello, se debe continuar desarrollando un trabajo conjunto entre las diferentes entidades para que se den procesos sólidos y viables que apunten a la calidad; para ello, el recurso humano, tecnológico, económico y político debe estar presente formando un engranaje perfecto que permita que todo el accionar en materia de calidad se consolide convirtiéndose en una respuesta positiva y en futuro cercano Colombia sea reconocida por su alto nivel de participación en redes internacionales de investigación, movilidad estudiantil y la internacionalización de estudiantes y docentes.

Esto redundará en respuestas positivas en materia de equidad, bienestar y ambiente institucional e inclusive en procesos de proyección social; pues desde este punto de vista, y como se expuso en el desarrollo del artículo la calidad tiene una función transversal en toda la educación superior; es decir sí hay calidad, temas como cobertura y pertinencia serán cosa del pasado. Resulta claro, entonces que la calidad constituye la base piramidal de la educación superior.

REFERENCIAS

- Brunner, J y Villalobos, C. (2014). Políticas de Educación Superior en Iberoamérica 2009 - 2013. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2000). Equidad, desarrollo y ciudadanía. New York: CEPAL.
- Congreso de la República de Colombia. (29 de diciembre de 1998). Ley 489. Por la cual se dictan normas sobre la organización y funcionamiento de las entidades del orden nacional, se expiden las disposiciones, principios y reglas generales para el ejercicio de las atribuciones previstas en la Constitución Nacional. Bogotá, D.C.
- Congreso de la República de Colombia. (25 de abril de 2008). Ley 1188. Por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior y se dictan otras disposiciones. Bogotá, D.C.
- Consejo Nacional de Acreditación [CNA]. (30 de noviembre de 2010). Colombia participa en procesos de acreditación en el MERCOSUR. Obtenido de <https://www.cna.gov.co/1741/article-262257.html>
- Consejo Nacional de Acreditación [CNA]. (2018). Informe de gestión 2017. Bogotá, D.C: CNA.

- Consejo Nacional de Educación Superior - CESU -. (14 de diciembre de 1995). Acuerdo No. 6. Por el cual se adoptan las políticas generales de acreditación y se derogan las normas que sean contrarias. Bogotá, D.C.
- Consejo Nacional de Educación Superior [CESU]. (23 de junio de 2005). Por e cual se subroga el acuerdo 1 de 2000 del Consejo Nacional de Educación Superior - CESU -, y con el cual se expide el reglamiento, se determina la integración y las funciones del Consejo Nacional de Acreditación. Bogotá, D.C.
- Consejo Nacional de Educación Superior [CESU]. (11 de agosto de 2018). Acuerdo 01. Por el cual se actualizan los lineamientos para acreditación de alta calidad institucional y de programas de pregrado. Bogotá, D.C.
- Hernández, S. (2010). Metodología de la Investigación (5 ed.). Cánada: McGraw Hill.
- Iriarte, C. (2015). La definición de prioridades como componentes del planteamiento en ciencia y tecnología para la universidad: el caso de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Revista Cubana de Educación Superior, 107 - 129.
- Mejía, P y Duque, S. (29 de enero de 2013). Sistema de aseguramiento de la calidad para la educación superior: una tarea pendiente. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-341917_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (31 de marzo de 2017b). Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-360383.html?_noredirect=1
- Ministerio de Educación Nacional. (28 de diciembre de 1992). Ley 30. Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior. Bogotá, D.C.
- Ministerio de Educación Nacional. (28 de diciembre de 2009). Decreto 5012. Por el cual se modifica la estructura del Ministerio de Educación Nacional, y se determinan las funciones de sus dependencias. Bogotá, D.C.
- Ministerio de Educación Nacional. (24 de mayo de 2012). Resolución 5290. Por el cual se reorganiza la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior y se dictan otras disposiciones. Bogotá, D.C.
- Ministerio de Educación Nacional. (26 de mayo de 2015). Decreto 1075. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. Bogotá, D.C.

- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia. Colombia: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017a). Plan Nacional Decenal de Educación 2016 - 2026. El camino hacia la calidad y la equidad. Bogotá, D.C: MEN.
- Organización de los Estados Iberoamericanos [OEI]. (2008). Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Madrid: OEI.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2016). Revisión de política nacionales de educación. La educación en Colombia. Paris: OCDE.
- Organizaciones de las Naciones UUnidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013). Situación educativa de América Latina y el Caribe: hacia la educación de calidad para todos al 2015. Santiago de Chile: UNESCO.
- Presidencia de la República. (31 de diciembre de 1994). Decreto 2904. Por el cual se reglamenta los artículo 53 y 54 de la Ley 30 de 1992. Bogotá, D.C.
- Presidencia de la República. (29 de junio de 1999). Decreto 1176. Por el cual se transforma el Consejo Nacional de Educación superior, CESU, se fusionan los Comités Asesores de que trata el Capítulo III de la Ley 30 de 1992 y se dictan otras disposiciones. Bogotá, D.C.
- Presidencia de la República. (23 de noviembre de 1999). Decreto 2320. Por el cual se regulan la integración y el funcionamiento de la Comisión Consultiva de Instituciones de Educación Superior y se dictan otras disposiciones. Bogotá, D.C.
- Presidencia de la República. (8 de agosto de 2003). Decreto 2230. Por el cual se modifica la estructura del Ministerio de Educación Nacional, y se dictan otras disposiciones. Bogotá, D.C.



APROXIMACIÓN A UNA METODOLOGÍA DE GESTIÓN PARA CENTROS HISTÓRICOS SOSTENIBLES

APPROACH TO A MANAGEMENT METHODOLOGY FOR SUSTAINABLE HISTORIC CENTERS

Florinda Sanchez Moreno¹

Mario Perilla Perilla²

Francisco Javier Lagos Bayona³

Rafael López Guzmán⁴

Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Bogotá. Colombia

1 florinda.sanchez@unicolmayor.edu.co. Cel: 3013714601 Docente investigadora Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Bogotá. Colombia.

2 Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Bogotá. Colombia.

3 flagos@unicolmayor.edu.co. Cel: 3222176389 Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Bogotá. Colombia.

4 rlopez@ugr.es. Tel: 958 302524 /607239532 Universidad de Granada España

RESUMEN

La protección de zonas históricas ha sido un proceso que ha evolucionado en las últimas décadas a nivel mundial, y Colombia no ha sido ajena a este acontecer dado que desde mediados del siglo XX se han generado avances en el desarrollo de instrumentos tendientes a la gestión y reivindicación del patrimonio tangible de los centros históricos. De esta forma surgen los Planes Especiales de Manejo y Protección PEMP como el principal instrumento de actuación dentro del Plan nacional de recuperación de centros históricos. A pesar de la existencia de instrumentos de gestión como el PEMP, es aún incipiente su aplicación en la mayor parte de los municipios debido a la falta de recursos de los entes encargados a nivel nacional, y la falta de gestión de procesos de forma simultánea con otras instancias del gobierno municipal, actores del sector privado y de la sociedad civil.

De los 44 centros históricos declarados en Colombia, tan solo algunas capitales de departamento cuentan con instancias que desarrollen tareas específicas de aplicación directa en el PEMP. Igualmente es escasa la articulación de carácter técnico del PEMP con otras herramientas de planificación, a pesar de ser éste el que se encuentra en mayor jerarquía por encima inclusive de los POT. En investigaciones recientes del grupo Patrimonio Construido: Texto y Contexto, se han podido identificar algunas dificultades para generar sinergias entre la aplicación de los PEMP y las necesidades de la población, con lo cual se evidencia la necesidad de evaluar la pertinencia y eficacia de las acciones propuestas en consonancia con el impacto en la comunidad.

Según un informe del Ministerio de Cultura del año 2015, algunos municipios que cuentan con PEMP aprobado e implementado, ya evidencian fenómenos como la alta presión inmobiliaria, incompatibilidad de criterios de actuación entre los entes reguladores, desarticulación entre la planeación y la reglamentación, aumento de usos terciarios que desplazan los usos de vivienda y favorecen el éxodo de la población permanente, entre otros impactos que se mencionan en el informe de seguimiento. En este sentido, el objetivo es analizar instrumentos de gestión de centros históricos en Colombia, identificando los aspectos a mejorar teniendo en cuenta que la implementación de estos instrumentos debe propender por la actualización de las funciones de los centros históricos, preservación de las estructuras existentes y revitalización en el contexto actual, para el desarrollo

socio económico con saldo positivo para la población local. Los resultados de aportan en la aproximación a una metodología de gestión para intervenciones sostenibles en centros históricos.

ABSTRAC

The protection of historical zones has been a process that has evolved in the last decades worldwide, and Colombia has not been unaware of this event since, since the mid-20th century, advances have been made in the development of instruments for the management and vindication of the tangible heritage of historic centers. In this way, the PEMP Special Protection and Management Plans emerge as the main instrument of action within the National Historic Centers Recovery Plan. Despite the existence of management instruments such as the PEMP, it is still incipient its application in most municipalities due to the lack of resources of the entities charged at the national level, and the lack of process management simultaneously with other instances of the municipal government, actors of the private sector and civil society.

Of the 44 historic centers declared in Colombia, only some departmental capitals have instances that develop specific tasks of direct application in the PEMP. Equally, the articulation of technical nature of the PEMP with other planning tools is scarce, even though this is the one that is in the highest hierarchy, even above the POTs. In recent researches of the group Constructed Heritage: Text and Context, it has been possible to identify some difficulties to generate synergies between the application of the PEMP and the needs of the population, which evidences the need to evaluate the relevance and effectiveness of the actions proposals in line with the impact on the community.

According to a report by the Ministry of Culture of 2015, some municipalities that have PEMP approved and implemented, already show phenomena such as high real estate pressure, incompatibility of performance criteria between regulatory bodies, dismantling between planning and regulation, increase in tertiary uses that displace the uses of housing and favor the exodus of the permanent population, among other impacts mentioned in the follow-up report. In this sense, the objective is to analyze management instruments of historical centers in Colombia, identifying the aspects to be improved taking into account that the implementation of these instruments should tend to update the functions

of historic centers, preservation of existing structures and revitalization in the current context, for socio-economic development with positive balance for the local population. The results contribute in the approach to a management methodology for sustainable interventions in historic centers.

PALABRAS CLAVE: Metodología, Instrumentos de gestión, Centro histórico sostenible

KEY WORDS: Methodology, Management instruments, Sustainable historic center

CONTEXTO DE LA GESTIÓN EN CENTROS HISTÓRICOS

Las actuaciones contemporáneas en sectores patrimoniales demandan cada vez más elementos de gestión que permitan la integración del patrimonio con el contexto, y generen dinámicas que contribuyan con el bienestar de la sociedad inmersa en esos territorios. Los centros históricos representan la génesis de las ciudades, y su patrimonio construido es evidencia del desarrollo de la sociedad, y contribuye en la transmisión de los elementos culturales a generaciones futuras.

Los instrumentos de gestión y su impacto sobre los centros históricos en Colombia, si bien ha sido objeto de discusión en ámbitos académicos y gubernamentales en todo el territorio colombiano, no ha sido profundamente estudiado desde la complejidad que representan en ámbitos sociales, económicos y urbanos. Al respecto se encuentran los siguientes estudios que aproximan el estado del arte de la presente investigación.

En el año 2009 la revista Apuntes publicó el número titulado Sitios de patrimonio mundial- Gestión y retos en su manejo, en donde se analizan casos de ciudades internacionales que son tomados como punto de referencia para la evaluación de proceso de gestión, pero no dan cuenta de casos propios como Cartagena o Mompox también incluidos en la lista de patrimonio mundial de la Unesco. En este número de la revista Apuntes se analizan los cambios físicos de territorios una vez se implementan los instrumentos de gestión, como el caso de San Juan de Acre, ciudad costera israelí situada a orillas del mediterráneo, declarada patrimonio de la humanidad en el año 2001. Luego de la declaratoria, se puso en marcha un plan de conservación del patrimonio arquitectónico por lo cual se realizaron juiciosos estudios arqueológicos e investigaciones in situ que

llevaron a la configuración morfológica a lo largo de su historia y la relación de esta morfológica con la cultura presente en cada etapa de su desarrollo. En este sentido el plan implementado ha sido profuso en materia de conservación del conjunto edilicio histórico, según lo comenta Niglio (2008.p.122) "tuvo el mérito de contribuir a una ampliación de los conocimientos de los valores de la arquitectura del pasado también entre sus habitantes, de modo que la colectividad ha limitado el uso inapropiado y hoy día se propone la tutela y la conservación", pero no da cuenta de otros procesos que involucren la sostenibilidad del territorio con perspectivas sociales e incluyentes.

En el año 2011 el Ministerio de Cultura y la Sociedad Colombiana de Arquitectos dedicaron una publicación para dar una mirada a ciudades colombianas en transformación, desde aspectos de política integral, movilidad, edificios públicos renovación urbana, vivienda social, espacio público y centros históricos. Respecto a éste último ámbito se analizó la transformación de ciudades como Barranquilla, Pereira, Bucaramanga y Bogotá, que fueron modelos piloto en el tema. Para esta década del siglo XXI Colombia cuenta con 44 centros históricos protegidos por declaratoria nacional, en los cuales el Ministerio de Cultura centro sus esfuerzos para la formulación del Planes especiales de manejo y protección PEMP contratados por concurso. En general la primera fase de estos PEMP contempla la recuperación del espacio público tradicional de los cascos urbanos. De acuerdo al autor, esta estrategia fue implementada con éxito por primera vez en Cartagena a finales del siglo XX, y replicada en otras ciudades como Santa Marta, Barranquilla y Manizales.

De acuerdo al análisis expuesto en esta publicación (Martin, Escovar.2011. p.154,156), la recuperación del espacio público de Santa Marta se ejecutó con dinero aportados por la ciudad y la nación en partes iguales, dejando un saldo positivo para la ciudad con un incremento del 400% en empleo, aumento del valor del suelo en los sectores intervenidos, y mayor desarrollo social. En Barranquilla y Manizales se rehabilito espacio público invadido por ventas ambulantes; entre el año 2009 y el año 2011 se adecuaron casetas estacionarias para las ventas ambulantes con lo cual se mejoró la calidad de vida de quienes trabajan en este sector de la economía informal.

En la primera década del siglo XXI se desarrollaron obras en el eje urbano de la Albarrada en Mompox, ciudad patrimonio de la humanidad, y se adelantaron

los estudios técnicos para la recuperación de la ronda del río Sinú, proyecto prioritario en el PEMP del centro histórico en Santa Cruz de Lorica.

En términos generales, la publicación citada presenta un panorama del estado de los PEMP a nivel nacional concluyendo con un balance en cifras:

El Ministerio de Cultura ha aportado, desde el año 2003 más de 2000 millones de pesos para la formulación de los PEMP de centros históricos. Actualmente de los cuarenta y cuatro centros históricos, ocho se encuentran en ejecución de diseños y obras; cuatro cuentan con una propuesta integral finalizada y en proceso de adopción; de ocho se está elaborando la propuesta integral; de veintiuno, el análisis, diagnóstico y propuesta integral están por financiarse; y de tres se están elaborando el análisis y el diagnóstico (Martin, Escovar.2011. p.157).

INSTRUMENTOS PARA LA PLANIFICACIÓN COMO BASE DE LA GESTIÓN EN CENTROS HISTÓRICOS

El Ministerio de Cultura ha realizado avances en el desarrollo de instrumentos de políticas tendientes a la reivindicación y protección del patrimonio tangible de los centros históricos y en este sentido contribuir con la pervivencia del patrimonio intangible reflejado en las manifestaciones y representaciones culturales de la población inmersa en estos, en tanto que ellos “simbolizan las ciudades: forjan la identidad cultural y la calidad de la vida urbana y sirven de guía para el desarrollo moderno de la zona. En muchas ciudades, la revitalización de los distritos conlleva resultados altamente positivos y esperanzadores. Es posible conciliar la conservación y la protección del patrimonio urbano con el desarrollo económico, la funcionalidad y la habitabilidad de una ciudad, y satisfacer las necesidades de sus habitantes, aumentando al mismo tiempo los recursos naturales y culturales de la ciudad de una manera sostenible” (UNESCO.2007).

En el año 2003 fue formulado el Plan Nacional de Recuperación de Centros Históricos (PNRCH), instrumento que se orientó hacia las acciones de recuperación, conservación, en el marco de procesos de dinamización de las actividades que den soporte económico y propendan por la sostenibilidad en el largo plazo y el equilibrio ambiental. Con lo establecido en este instrumento se busca que al implementarlo se actualicen las funciones de los centros históricos, preservando las estructuras existentes y refuncionalizando en el contexto actual,

para el desarrollo socio económico con saldo positivo para la población local. De acuerdo al Ministerio de Cultura, ente público que diseño este instrumento, el PNRCH es “el instrumento de Planeación y Gestión diseñado para la recuperación y revitalización de los centros históricos, y se ejecutará mediante la formulación e implementación de los PEMP con una metodología participativa que garantice la sostenibilidad del bien” (2017).

En el año 2009 se expide el Decreto 763, que establece los Planes Especiales de Manejo y Protección (PEMP) para los bienes de interés cultural de la Nación BIC o para los bienes que pretendan ser declarados como tal. El PEMP como principal instrumento de actuación del PNRCH establece estrategias de gestión y acciones concretas para garantizar la sostenibilidad del bien en armonía con su entorno cercano y en respuesta a las nuevas dinámicas socioculturales del territorio al que pertenezca., todo encaminado a la pervivencia de los valores culturales y su trascendencia a generaciones futuras. Igualmente, el PEMP (Decreto 763.2009) define “condiciones para la articulación de los bienes con su entorno físico, arquitectónico, urbano o rural, los planes preexistentes y su entorno socio cultural”.

Los PEMP como instrumentos del Régimen Especial de Protección de los BIC, deben:

- Definir las condiciones para la articulación de los bienes con su contexto físico, arquitectónico, urbano o rural, los planes preexistentes y su entorno socio-cultural, partiendo de la conservación de sus valores, la mitigación de sus riesgos y el aprovechamiento de sus potencialidades.
- Precisar las acciones de protección de carácter preventivo y/o correctivo que sean necesarias para la conservación de los bienes.
- Establecer las condiciones físicas, de mantenimiento y de conservación de los bienes.
- Establecer mecanismos o determinantes que permitan la recuperación y sostenibilidad de los bienes.
- Generar las condiciones y estrategias para el mejor conocimiento y la apropiación de los bienes por parte de la comunidad, con el fin de garantizar su

conservación y su transmisión a futuras generaciones.

Estos aspectos hacen parte del diagnóstico que debe guiar la propuesta urbana, ambiental, de espacio público, edificabilidad, restauración y recuperación, en respuesta a las necesidades actuales y al futuro sostenible de los municipios.

Igualmente, dichas acciones entran en consonancia con las dinámicas que a nivel mundial se están generando para la sostenibilidad de centros históricos y su recurso patrimonial. El siguiente apartado da cuenta de éstas dinámicas a la luz de la denominada revitalización.

LA REVITALIZACIÓN COMO EJE DE LA GESTIÓN EN CENTROS HISTÓRICOS

La sostenibilidad de los centros históricos supone lograr un equilibrio satisfactorio entre las leyes del desarrollo económico, las necesidades, los derechos de los habitantes y la puesta en valor de la ciudad como bien público. Los enfoques patrimoniales, económicos, medioambientales y socioculturales deben ser complementarios y garantizar que en el largo plazo continúen relacionados entre sí para asegurar el éxito de los planes propuestos.

En los centros históricos y en general en los sectores patrimoniales de las ciudades o municipios se han identificado en las últimas décadas diversas orientaciones de intervención en busca del reposicionamiento en el contexto contemporáneo a la luz de los requerimientos de la sociedad actual.

Dichas orientaciones consiguen en un primer caso recuperar parte del patrimonio construido y dar uso adecuado que contribuya con su sostenibilidad. En este sentido se encuentran acciones de conservación en estricto que incluyen aspectos de prevención, mantenimiento, y restauración que tienen por objeto, según el ICOM (2008.p.1) la salvaguarda del patrimonio cultural tangible asegurando su accesibilidad a la generaciones presentes y futuras. Estos procesos, generalmente se focalizan en edificaciones monumentales de arquitectura civil y religiosa, para lo cual se invierten grandes sumas de dinero ya sea de recursos del estado o de asociaciones público privadas. Para el patrimonio doméstico el tratamiento es bastante diferente. No obstante, los buenos propósitos suscritos en los planes, la arquitectura no monumental, que aún conserva usos domésticos y contiene el legado intangible de la comunidad tiende a desaparecer o a inducirse a la ruina, como consecuencia de los pocos recursos destinados por sus dueños para

realizar intervenciones o trabajos mínimos de consolidación.

Por otra parte, los últimos años se ha buscado no solo la conservación de las edificaciones sino de los sectores a donde pertenecen, incluyendo los espacios públicos y el entorno. Se busca con estas acciones revitalizar las funciones clásicas del centro histórico y mejorar su imagen, contribuyendo a la revalorización. De esta forma se avanza también en la salvaguarda del patrimonio cultural que, según Mincultura (2013) “trata de manera incluyente, diversa y participativa la suma de bienes y manifestaciones que abarca un vasto campo de la vida social y está constituido por un complejo conjunto de activos sociales de carácter cultural que le da a un grupo humano sentido y pertenencia”

Adicionalmente, el patrimonio genera compromisos y responsabilidades en relación con su gestión, protección y salvaguarda, desde cada uno de los actores involucrados en proceso tales como la renovación y la revitalización. Esta última no parece estar plenamente identificada desde las políticas de conservación de centros históricos, y el componente de desarrollo social atado a estos procesos aun es incipiente dentro de los procesos de gestión urbana.

Cuando se habla de la recuperación de áreas o sectores urbanos se menciona una variedad de intervenciones que un gobierno puede emprender para mejorar las condiciones y el uso de una zona urbana ya existente para acomodar población y actividades económicas; así los términos como mejoramiento urbano, rehabilitación urbana, regeneración urbana, revitalización urbana, recuperación urbana o renovación urbana, se emplean indistintamente. (Rojas.2004. pág. 17).

En primera instancia haciendo énfasis a una intervención donde sobresalen las dimensiones económicas y físicas del proceso de desarrollo urbano, se suele mencionar conceptos como mejoramiento y renovación con una fuerte connotación física sobre el entorno construido. Por otro lado, en una intervención cuando la connotación económica y social son de mayor peso, aunque sin descartar la dimensión física, se usan términos como rehabilitación, revitalización, regeneración y recuperación. Y cuando se centra en la preservación de las estructuras físicas existentes y en las transformaciones físicas en las áreas objeto de intervención, se puede hablar de mejoramiento y rehabilitación urbana. En tanto que términos como regeneración, revitalización, renovación y recuperación urbana denotan una combinación más amplia de las acciones de

preservación de las estructuras antiguas, con demolición de algunas de ellas y recuperación de otras., tal y como lo enuncian los autores, en el estudio realizado por el BID (Rojas.2004).

Para el análisis del concepto de revitalización, se presenta la aclaración de términos que, en distintas escalas, se han presentado para definir este concepto inicial. En primera medida la Revitalización suele utilizarse para sectores patrimoniales, vista como acciones ligadas a la toma de decisiones locales por parte de una comunidad, se aplica en pequeñas áreas de la ciudad en una escala de Barrio, con una connotación económica y social importante, unida a la dimensión física enfocada en la preservación de edificios con valores arquitectónicos muy vinculada con la restauración (Rojas.2004).

Dentro de los lineamientos de este concepto de revitalización, aparece ampliamente difundido en la tradición norteamericana lo que se conoce como el término de **Regeneración Urbana** que, por su connotación económica, social y física, no es solo una intervención a nivel físico; teniendo en cuenta este origen se asume que su fin no es solo preservar edificios, como se define en la conservación de patrimonio. Desde la regeneración urbana se debe aportar una solución compleja y de largo plazo logrando la reactivación de la actividad económica, reintegración laboral (formalización de actividades), la inclusión social y el mejoramiento ambiental.

Asimismo, otro lineamiento es la llamada rehabilitación, que implica acciones que aseguren condiciones dignas de las viviendas a través de intervenciones físicas con la que se busca adecuar físicamente las estructuras, adaptando la construcción a la normativa vigente y a las demandas del mercado; a nivel de barrio esta intervención puede determinar la demolición y/o la construcción de obras. Para construcciones de valor arquitectónico la acción apropiada es la restauración, concepto entendido como la reparación, mantenimiento y protección de edificios singulares de valores extraordinarios, considerados patrimonio arquitectónico y urbano (Rojas.2004).

Igualmente, el concepto de la renovación urbana se encamina hacia la construcción de nuevas edificaciones y el reemplazo de aquellas deterioradas o subutilizadas. Al decir de Herrera H., Martí J. y Molina L. (2017), "las operaciones de renovación urbana solo atienden el mejoramiento físico de las

áreas intervenidas desconociendo y vulnerando severamente sus componentes intangibles” (p.11). Esto implica un cambio en el uso del suelo o en la intensidad de dicho uso, por lo general no se realiza en función de la población residente del área afectada. Desde el urbanismo moderno se utiliza para hacer ciertas intervenciones urbanas justificadas a partir de procesos de participación, o planes de rehabilitación o revitalización urbana. Al igual que el redesarrollo urbano, que es una de las formas de intervención más radicales y tiene que ver con la demolición, reorganización y reconstrucción de toda un área. (Rojas.2004).

Entonces, los lineamientos y reflexiones de intervención a escala urbana han encontrado en el siglo XXI un punto de encuentro, con nombres diferentes. Uno de esta nueva tendencia es lo referente a lo que se plantea desde la UNESCO, del Paisaje Histórico Urbano, que va más allá de la conservación del entorno físico para abarcar el entorno humano en todos sus aspectos materiales e inmateriales. (UNESCO, 2013).

Dado que la mayor parte de las edificaciones de los denominados sectores históricos patrimoniales son viviendas, en relación con la integración de sus asentamientos humanos vivos (Carrión.2004. p.49), se busca integrar en aspectos de conservación y revitalización no solamente las estructuras físicas sino la calidad de vida de sus habitantes. Esta inquietud manifiesta un interés por preservar la arquitectura doméstica desde lo que se denomina el patrimonio habitacional. Bajo estas premisas en el Coloquio de Quito, en 1977, se integra al actor social en las consideraciones de conservación y revitalización. Sin embargo, en la práctica no se evidencia dicha integración, por el contrario, se generan proceso de gentrificación posterior a la implementación de los planes de renovación.

De acuerdo a lo anterior, se evidencia como se ha pasado de considerar únicamente los aspectos físicos del patrimonio, en formas de intervenir desde el Redesarrollo o Renovación, también no solo teniendo en cuenta la dimensión económica, normativa y de mercado, por medio de intervenciones de rehabilitación y restauración, para ir involucrando las necesidades, las prácticas y representaciones de la población local de los habitantes, al mismo tiempo de reconocer los valores arquitectónicos de las edificaciones, para lograr la sostenibilidad en el tiempo, de los valores patrimoniales. Se trata de una visión más “holística” de las dimensiones de la ciudad, enmarcada en conceptos como

Revitalización, Regeneración y Paisaje Histórico Urbano. Tradicionalmente las teorías y planes de intervención urbana han desconocido los valores patrimoniales; al mismo tiempo las políticas de protección del patrimonio han sido ajenas a las necesidades de intervención de la ciudad. Sin embargo, las reflexiones desde cada una de estas perspectivas han llegado a un punto en común: la necesidad de contar con la población local para tomar decisiones en torno a la ciudad, lograr la conservación del patrimonio y la sostenibilidad de todos estos proyectos en el tiempo.

LA GESTIÓN DE LOS CENTROS HISTÓRICOS EN EL PANORAMA CONTEMPORÁNEO

En el momento contemporáneo se esbozan puntos de vista en torno a las dinámicas de los sectores centrales de las ciudades latinoamericanas relacionados con la revitalización de estos sectores y su integración a los marcos productivos (Carrión. Ob. Cit. 2010). Es así como los sectores históricos, como territorios vivos de la ciudad no pueden quedar excluido de las dinámicas ya que la sola conservación inerte lo puede llevar a su decadencia. Hoy, el centro de la ciudad es espacio privilegiado como lugar significativo, por la confluencia en sus territorios de acontecimientos tanto relevantes como cotidianos, con impacto sobre sus estructuras urbanas. Por otra parte, en la nueva coyuntura urbana de internacionalización mercantil se generan migraciones globales hacia los centros de ciudad, así como de las periferias hacia el centro (Borja. 2004). Inclusive el impacto global se manifiesta con los lugares considerados Patrimonio de la Humanidad, los cuales inclusive ya no se consideran solamente importantes para escalas locales o nacionales sino para todo el mundo. Obviamente es importante tener en cuenta que estos lugares tendrán desenvolvimientos acordes a intereses de los entes patrocinadores globales como la Unesco. Como conclusiones de esta tendencia se tienen:

1. Toda ciudad es histórica y todas las centralidades son históricas.
2. Hay una relación entre centralidad y ciudad, derivada de aspectos históricos y memoria urbana.
3. Las centralidades se debaten entre ámbitos temporales, por el carácter histórico; espaciales, por la definición del espacio público con significados de memoria colectiva y socio-culturales, por la inmersión de los actores

protagonistas que viven y ocupan estas centralidades.

4. El centro de la ciudad es hoy más que nunca un objeto del deseo por la pertinencia, complejidad y dinámicas contemporáneas en las ciudades. Asimismo, es lugar de actuación e intervención con prácticas que van desde la Conservación hasta la Renovación.

Igualmente se visualiza que los territorios centrales están en crisis manifiesta a partir de la historia misma, sobre todo en la ciudad latinoamericana. Como conclusión de esta reflexión se delinea:

- a) Mutación de algunos de los centros históricos fundacionales a partir del vaciamiento de las funciones centrales, despoblamiento, homogeneidad, gentrificación y fachadización.
- b) Generación de nuevas centralidades históricas: nodos de articulación a la red urbana derivada de tendencias globales y en algunas ciudades con el fenómeno de la ciudad metrópoli.
- c) Renovación de centralidades históricas con nuevo orden que da vida a lo antiguo, en relación con la venta de la memoria de la ciudad.
- d) La centralidad como ámbito de disputa por ser territorio de privilegios y significados: lugar de inserción de mercados y capitales financieros por un lado y como lugar de conservación y congelación del pasado como caminos de retorno por otra parte.

A la luz de lo analizado anteriormente, se presenta a manera de resumen la tabla No. 1, desde la mirada de sociólogos, urbanistas, investigadores del ámbito patrimonial y entes gubernamentales con posturas en torno al impacto en los territorios intervenidos con proyectos de renovación y revitalización con enfoque turístico en centros de ciudad; se evidencia un grupo de expertos que coincide con los posibles efectos nocivos a nivel social y cultural, en contraposición de la postura desde el sector institucional y privado, donde los impactos se ven en términos económicos y con una visión globalizada de marketing de ciudad.

SOCIOLOGOS	PATRIMONIALISTAS	URBANISTAS	SECTOR PRIVADO E INSTITUCIONAL
Lectura alterada de los centros históricos	Reinvención simbólica de la ciudad, nuevos iconos.	Concepción de la ciudad como una empresa	Generación de comercio y servicios en la industria del turismo.
Desaparición sistemática de la identidad cultural	Modificación de redes socioculturales ancestrales	Participación ciudadana limitada a mecanismos formales inoperables y controlados.	Beneficios en el bienestar social y articulación con la economía local.
Ruptura o fragmentación del tejido social	Alteración del patrimonio construido	Conflictos entre grupos de poder	Recuperación de las finanzas públicas
Gentrificación, desplazamientos, exclusión social.	Perdida de patrimonio por interpretaciones sesgadas de normativas	Reinvención simbólica de la ciudad	Beneficios a la propiedad privada
Alto costo social y cultural	Actuación empresarial y especulativa por parte del gobierno	Desaparición de sectores patrimoniales	Renovación de áreas deterioradas físicamente
Altos beneficios para el capital privado	Avance en el nuevo esquema de la ciudad metrópoli	Falta de análisis teórico para puesta en marcha	Renovación de áreas deterioradas socialmente
Transgresión de normativa generando fuentes de corrupción	Paisajes urbanos fragmentados	Modificaciones espaciales	Alta dinámica comercial en torno al turismo cultural.

Tabla No. 1. Impactos por proyectos de renovación y revitalización (Sánchez, Perilla. 2014.161)

A la par de lo presentado anteriormente, también se debe anotar que se encuentran casos de experiencias exitosas en la formulación y adopción de planes de recuperación, en donde se evidencian consensos entre todos los actores de sector privado y público, con saldo positivo para la población y para el entrono patrimonial. El caso del centro histórico de Camaguey, ciudad cubana incluida en la lista de patrimonio mundial., en donde adicional al proceso de inventario y protección el patrimonio inmueble, se implantó en 1993 el denominado Modelo cubano de gestión de los centros históricos que se soporta en tres pilares fundamentales la sostenibilidad, el autofinanciamiento y la participación ciudadana. Para la aplicación de este modelo se creó en 1998 la oficina del historiados de la ciudad de Camaguey homologando la ya existente en la ciudad de la Habana, la cual es subordinada directamente del Consejo de Estado lo que le permite, según Rodríguez (2007.p.11), “autonomía en sus decisiones, personalidad jurídica, creación de un sistema empresarial propio para la explotación del turismo y el sector terciario en general, ampliación de su estructura para garantizar la secuencia del proceso”(Citado por Gomez.2010.p.148). Este caso latinoamericano da cuenta de procesos de gestión que pueden ser referentes para generar ajustes en la formulación e implementación de los PEMP en el ámbito colombiano.

ASPECTOS CONCLUSIVOS

Los denominados Planes Especiales de Manejo y Protección PEMP, como instrumentos de gestión para el manejo de centros históricos a nivel nacional, una vez puestos en marcha, si bien en algunas ocasiones logran la salvaguarda del patrimonio arquitectónico, no generan las sinergias suficientes entre los diversos actores, ni impactan de manera profunda en la sostenibilidad de los centros históricos.

Uno de los problemas actuales en relación con la sostenibilidad de los centros históricos en Colombia se centra en la desarticulación existente entre los instrumentos de gestión y las necesidades sociales, temas que han sido tratados en la última década por organismos internacionales como el Banco interamericano de Desarrollo BID, desde donde se han generado estrategias para revertir procesos de deterioro y abandono en áreas centrales de ciudades latinoamericanas y del Caribe, utilizando una gran diversidad de instrumentos urbanísticos, institucionales, financieros y de fomento económico (Rojas.2004.p.2).

Por otra parte, atendiendo los lineamientos de la Unesco del año 2014, se debe superar la simple protección física del patrimonio y enfocar la gestión hacia múltiples niveles que tengan en cuenta los problemas sociales, económicos y ambientales, propendiendo porque el patrimonio cumpla una función en la vida colectiva. En esta misma línea, una de las observaciones del Ministerio de Cultura de Colombia en la formulación de los PEMP de los centros históricos es la articulación de los proyectos con los actores privados pues los recursos públicos que se pueden invertir en la recuperación del patrimonio por parte de la administración central son limitados y de difícil acceso.

Otro aspecto fundamental es el de integrar en los estudios de planes y proyectos, análisis serios desde la complejidad ambiental de los centros históricos. Es así, como se deben hacer estudios científicos serios con integración de la academia y el sector público, los cuales permitan tener diagnósticos reales de la situación actual en términos ambientales, implicaciones de tipo económico, social y cultural para las áreas de influencia. Respecto al turismo, merece diagnosticarse, para que se genere planes serios que posibiliten la generación de recursos propios con inclusión de los pobladores, sin detrimento del recurso patrimonial.

De otra parte, un aspecto que no se debe demeritar es el relativo a la pobre educación que, como ciudadanos compartimos en relación con la historia y el patrimonio. Si bien, existen abundantes normas, restricciones e información, la educación desde la temprana infancia es absolutamente teórica y la sensibilidad patrimonial es escasa. Por esto, es común que, desde los pobladores de las grandes ciudades, hasta los de los enclaves rurales crezcan con la idiosincrasia que el patrimonio es un conjunto de casas antiguas. Lo anterior significa que, desde las entidades encargadas de velar por la educación se generen planes serios de cultura ciudadana que genere ciudadanos responsables con su herencia cultural, respetuosos de las normas existentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Decreto 763 de 2009. Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial. Ministerio de Hacienda.

Herrera H., Martí J. y Molina L. Revista (2017). Rehabilitación del contenedor y expulsión del contenido: el modelo obsoleto de renovación urbana de

Bogotá. En Revista Bitácora Urbano Territorial. Universidad Nacional de Colombia. Sede Bogotá. Facultad de Artes Volumen 27 No. I enero - marzo 2017

Gómez Lourdes (2009). El centro histórico urbano de Camaguey, Patrimonio Mundial. Planeamiento, gestión y manejo. Revista Apuntes. Sitios de patrimonio mundial: Gestión y retos en su manejo. Volumen 22 Numero 2. Julio-diciembre 2009. Universidad Javeriana. Bogotá. Colombia.

ICOM (2008). Clarificación sobre la terminología en conservación. 15ª Conferencia Trienal en Nueva Delhi, del 22 al 26 de septiembre de 2008

Ley 1185 de 2010. República de Colombia. Ministerio de Cultura

Ley 550 de 1999. República de Colombia. Ministerio de Hacienda y Crédito Público.

Martin G. Escovar A. (2011). Ciudades colombianas en transformación. Sociedad Colombiana de arquitectos. Editorial Planeta. Bogotá.

Niglio Olimpia (2009). San Juan de Acres (Akko), la perla del Mediterráneo. Revista Apuntes. Sitios de patrimonio mundial: gestión y retos en su manejo. Volumen 22 Numero 2. Julio-diciembre 2009. Universidad Javeriana. Bogotá. Colombia.

Perilla M., Sanchez, F. (2014). Escenarios de impacto de la Avenida Mariscal Sucre en sectores patrimoniales del centro expandido de Bogotá. En Diario de Campo Desafíos de investigación en el siglo XXI. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Bogotá.

Rojas Eduardo (2004). Volver al Centro. La recuperación de áreas urbanas centrales. Banco interamericano de Desarrollo BID. Estados Unidos de América.

Sanchez, F., Perilla, M., Morales, D. (2016). Mompox, Ambalema, Honda y Neiva, ciudades puerto del río Magdalena. Documento de investigación no publicada. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

UNESCO (2007). Centros históricos para todos. Un enfoque social y humano para una revitalización sostenible.

12

LOS CENTROS URBANOS Y EL RECICLAJE DE INMUEBLES PATRIMONIALES COMO ESCENARIO PARA EL APRENDIZAJE MULTICULTURAL

URBAN CENTERS AND THE RECYCLING OF HERITAGE BUILDINGS AS A STAGE FOR MULTICULTURAL LEARNING

Florinda Sanchez Moreno¹

Mario Perilla Perilla²

Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca

RESUMEN

Los centros tradicionales de ciudad son actualmente escuelas activas para

¹ . florinda.sanchez@unicolmayor.edu.co. Cel: 3013714601 Docente investigadora Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Bogotá. Colombia.

² Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Bogotá. Colombia.

el aprendizaje de procesos culturales, urbanos y arquitectónicos por la multiplicidad de facetas que exhiben. Las ciudades latinoamericanas son ricas en complejidad, a la luz de los postulados de García Canclini, quien pone de relieve esa característica desde la posmodernidad. El artículo retoma reflexiones de los autores en relación con los sectores centrales de ciudad como escenarios para el aprendizaje del patrimonio, siendo ese el primer acercamiento para reconocer una sociedad desde su multiculturalidad. Los cambios socioculturales producto del cambio de siglo junto al auge y masificación de la tecnología, se han convertido en uno de los factores más influyentes al conservar y recuperar el patrimonio inmueble. La preservación de la memoria colectiva contenida en algunas de las edificaciones de nuestras ciudades reclama un estudio a profundidad respecto a su reinsertión en los nuevos tiempos. En este sentido, la propuesta didáctica se presenta como laboratorio de aprendizaje a partir del reconocimiento de los cambios surgidos en el bien inmueble, en su entorno inmediato y en el paisaje urbano al cual pertenece, ofreciendo diversos matices de análisis, y contrastes culturales surgidos en cada época de intervención, convirtiéndose en un museo a cielo abierto, permanente y activo.

ABSTRAC

Nowadays, traditional city centers are active schools for the learning of cultural, urban and architectural processes due to the multiplicity of facets they exhibit. Latin American cities are rich in complexity, in light of the postulates of García Canclini, who highlights this characteristic from postmodernity. The article takes reflections from the authors in relation to the central sectors of the city as scenarios for heritage learning, this being the first approach to recognize a society from its multiculturalism. The sociocultural changes resulting from the turn of the century, together with the rise and mass of technology, have become one of the most influential factors in conserving and recovering real estate. The preservation of the collective memory contained in some of the buildings of our cities demands an in-depth study regarding their reinsertion in the new times. In this sense, the didactic proposal is presented as a learning laboratory based on recognition of the changes that have arisen in the real estate, in its immediate environment and in the urban landscape to which it belongs, offering various nuances of analysis, and cultural contrasts arising in each time of intervention, becoming an open-air, permanent and active museum.

PALABRAS CLAVE: reciclaje, patrimonio, multicultural, resignificación

KEY WORDS: recycling, heritage, multicultural, resignification

EL PATRIMONIO COMO EXPERIENCIA MULTICULTURAL

El patrimonio se define en este estudio en términos amplios en la figura del paisaje cultural, el cual abarca los diversos ámbitos, tangibles e intangibles, que hacen parte de los valores y representaciones de una comunidad. Por una parte, la materialidad representada en las edificaciones, calles, espacios públicos, monumentos u ornatos, entre otros, los cuales forman parte del patrimonio construido o tangible de la ciudad y, de otro lado aspectos como identidad, costumbres, símbolos, relaciones y demás elementos que configuran la intangibilidad.

El ser humano se ha distinguido en su caracterización sobre el planeta, como un creador de artefactos y transformador de los territorios, siendo estos, en este sentido, una expresión de contenido cultural, al decir de Ballart (1997, p. 16). Es de esta manera, como en un territorio se concentran el agregado de elementos tanto materiales o tangibles como de lo simbólico, significativo e intangible en “el cual los miembros del grupo comparten un peculiar sistema cultural” (Ballart. Ob.cit.p.16).

Tiempo y espacio son dos dimensiones fundamentales en la generación del concepto patrimonio como herencia de la cultura. En esa dirección, como inherencia natural, el tiempo se define desde el pasado frente al presente y los objetos y evidencias de lo intangible de los grupos humanos se van acumulando y, configuran la denominada herencia de las generaciones que van terminando su proceso natural a las nuevas. De esta forma, herencia y patrimonio se conjugan como dos acepciones que se atribuyen a los legados humanos y que identifican a un grupo.

Como parte de los procesos derivados de la relación objeto-tiempo, artefactos de la cotidianidad, que nacieron con un fin estrictamente utilitario van perdiendo ese significado y empiezan a ser considerados de manera diferente, tornándose en objetos culturales, donde lo simbólico destierra el valor de uso original. De otra parte, no todos los objetos se elaboran para permanecer de igual manera en el tiempo; por esto, las edificaciones, las joyas o las obras de arte tienen en

común el ser objetos de larga duración temporal. Con el paso del tiempo, los grupos humanos aprecian algunos objetos, los del legado patrimonial, con ojos diferentes a sus creadores, y, así, el significado deja de ser el utilitario.

Al respecto, anota Ballart (Ob, cit, p. 35): "...son las culturas del tiempo que pasa las que en mayor grado tienden a favorecer la aparición de símbolos (cosas materiales que designan otras cosas)...", con lo cual se demarca la importancia que las culturas otorgan a ciertos objetos por cuanto se les ha cargado de significados y, signo -objeto- y símbolo -significado, a menudo se integran, en una descontextualización de la esencia material original del objeto.

En síntesis, el legado de bienes del pasado que los grupos humanos deciden conservar con la carga significativa del presente es lo que se denomina patrimonio. "El patrimonio es una prueba evidente de los vínculos del pasado", manifiesta Ballart (Ob. Cit., p.36), con lo cual se otorga trascendencia a esos bienes que se ha decidido conservar para las nuevas generaciones y que configuran el repertorio del patrimonio.

Otro aspecto importante atribuido a los objetos considerados patrimonio es el valor pedagógico, entendido como el acceso al conocimiento del pasado a través de la historia contada por los objetos y los narradores de los mismos, es decir los historiadores. En este sentido, los objetos en sí mismos no tienen valor si no se divulga su existencia y la narración vinculada, sea institucional, científica o popular toma un cariz fundamental al lado de la historia.

Y, para finalizar la reflexión en torno al tiempo como variable vinculada al patrimonio, el valor del pasado magnifica el objeto de su esencia original y, siguiendo a Ruskin (Ballart. Ob.cit., p. 48):

La mayor gloria de un edificio no depende de su piedra, ni de su oro. Su gloria está en su edad, en esa sensación profunda de expresión, de vigilancia grave, de simpatía misteriosa, de aprobación o de crítica que para nosotros se desprende de sus muros largamente bañados por olas de humanidad.

Los valores otorgados a los objetos patrimoniales pueden ser considerados desde tres aristas, según Ballart (Ob.cit., p. 65) a saber valor de uso, valor formal y valor simbólico. El valor, obviamente es otorgado por grupos humanos específicos y siempre tiene una intencionalidad, como la historia. Por una parte la valoración tiene en cuenta el aspecto material del objeto en sí mismo, con pesos de

implicaciones respecto a su potencial económico, vinculado a complejos aspectos de originalidad, autenticidad y procedencia. De otro lado, considera implicaciones de tipo estético, vinculadas a situaciones como estilo, tendencia, inclusive moda. Y, un tercer valor es el otorgado al objeto como texto cargado de la esencia del pasado, con su carga de símbolos tanto individuales como colectivos. Todos ellos en suma se convierten en escenarios de aprendizaje multicultural en el marco de un gran museo a cielo abierto con salas itinerantes a lo largo y ancho de los centros urbano en las ciudades.

De otra parte, el concepto de diseño, tal como se maneja en la contemporaneidad, va de la mano con la producción en serie de objetos utilitarios y bellos, una obsesión derivada de la revolución industrial. Esto no contradice el hecho que desde el mismo Neolítico ya el ser humano realizaba objetos utilitarios impregnados de belleza. Ballart (Ob. Cit., p.82) es claro al afirmar que el valor de lo estético en los objetos es a veces tan fuerte como el valor simbólico.

Otro aspecto importante a considerar es el de los objetos como vehículos comunicantes de ideas. En este sentido, los seres humanos a través de signos y símbolos construyen una urdimbre de significado, que es esencia de la comunicación. En terrenos de la semiótica, el objeto se torna en signo, por cuanto representa alguna cosa diferente de sí mismo.

Siguiendo a Ballard (Ob.cit., p 86), el objeto histórico o patrimonial, concreto y tangible, es un signo por cuanto representa el pasado histórico, el cual en sí mismo es abstracto. Dada la cambiante mirada y discurso de las épocas, los objetos no son únicos e inamovibles en la imagen del pasado que traen al presente y, pueden representar diversidad de imágenes de ese pasado. Esa dialéctica entre objeto, signo y representación lo ubican en el ámbito de símbolo. Son simbólicos pues se emparentan, a través de analogías, con aspectos con los cuales ya no tienen relación evidente.

La experiencia de las personas frente a los objetos de carácter patrimonial se hace desde dos aristas: por una parte desde la sensibilidad, a través de los sentidos y las sensaciones, y establece los rangos de aproximación desde la materialidad del objeto; una segunda situación se presenta desde el intelecto y, desde el conocimiento previo sobre los objetos y sus historias se establece otro tipo de conexión. El símbolo actúa desde esta instancia.

El valor pedagógico del patrimonio como museo a cielo abierto, hoy en día toma connotaciones desde lo científico, didáctico y turístico, en tres maneras diferentes de acercamiento, siendo la masificación una dimensión que valida las dos últimas. Es precisamente por ello que en las últimas décadas del siglo XX el concepto patrimonio ha evolucionado, a partir de las reflexiones de diversos teóricos que ratificaron la importancia del patrimonio urbano considerado como el caleidoscopio que conjuga diversos elementos que años atrás se valoraban de forma individual y descontextualizada, en las referencias dogmáticas tradicionales monumentalistas.

Por todo lo planteado, surge a lo largo de la historia la idea de preservar los bienes patrimoniales para las futuras generaciones, y de alguna forma concederles un puesto en la historia como herencia de la humanidad. La forma como se han preservado estos bienes ha evolucionado desde el siglo XX pasando por una gama de facetas que apuntan algunas a la mera conservación material del bien, y otras se enfocan a la revitalización en contextos, sociales, económicos y pedagógicos, como se presenta a continuación.

RESTAURACIÓN

Son todas aquellas acciones aplicadas de manera directa a un bien individual y estable, que tengan como objetivo facilitar su apreciación, comprensión y uso. Estas acciones sólo se realizan cuando el bien ha perdido una parte de su significado o función a través de una alteración o un deterioro pasados. Se basan en el respeto del material original. En la mayoría de los casos, estas acciones modifican el aspecto del bien. (ICOM-CC, 2008, pág. 2).

Hija de la ilustración, que catapultó el desarrollo material de la humanidad en el siglo XVIII, la restauración como teoría tiene su origen en el siglo XIX como concepto de la mano del reconocido arquitecto y arqueólogo Violet Le Duc (1814 – 1879), en lo que denominó “Restauración estilística”, salvaguardando el respeto de los atributos estilísticos originarios o prístinos. Ello condujo a que la restauración se convirtiera en una práctica especializada en el ámbito de la construcción, lo que le valió que, hasta el día de hoy, se haya consolidado como un rasgo de la arquitectura a nivel mundial. Aquí cabe señalar que dicho concepto ha tenido sucesivas variaciones sin por ello perder de vista la recuperación del inmueble.

Dichas variaciones se relacionan específicamente con la normativa que rige su implementación, buscando con ello cerrar la posibilidad de cualquier intervención en la edificación bajo parámetros ambiguos o personalistas que conllevarían, al menoscabo de los valores estilísticos e históricos de los inmuebles intervenidos. Como lo expresa Martínez Monedero (2012, p.25) la "restauración arquitectónica" designa las operaciones de intervención directa sobre un edificio cuya finalidad es la restitución o la mejora de su comprensión y el restablecimiento de su unidad potencial, que ha sido deteriorada o perdida por un proceso de degradación, y para que el edificio siga existiendo como objeto capaz de provocar una experiencia estética, y siempre que estas operaciones sean posibles sin incurrir en alteraciones o falsificaciones de su naturaleza documental.

Es válido tener presente que, por fuera del ámbito especializado del patrimonio, la restauración se ha convertido en un genérico que dentro del imaginario exógeno de la arquitectura abarca temas puntuales como reciclaje, rehabilitación, refuncionalización y demás que se desprenden (y muy posiblemente con las que lo harán en el futuro), de las tareas de protección y recuperación edilicia. Respecto a esta situación, González Moreno-Navarro (1999, p. 26) expresa que,

Nosotros utilizamos la palabra restauración para definir cualquier actuación sobre cualquier elemento del patrimonio arquitectónico que tenga como intención el garantizar o mejorar su estado de conservación, su uso o su significación y estima, siempre que no menoscabe los valores esenciales del objeto.

En el análisis de una escala del territorio más pequeña, en donde las edificaciones se hacen más relevantes (Patrimonio Cultural Tangible Inmueble), se aborda conceptos más específicos como la Consolidación y la Conservación del patrimonio histórico, a su vez se producen diversos términos cuyos sentidos a veces resulta ambiguo o poco explícito. Se producen contradicciones a través del tiempo e incluso en la actualidad, entre técnicos si pertenecen a diversos países. Los términos de protección, preservación, conservación, restauración, repriminación, rehabilitación, reintegración reconstrucción, reparación, etc., no ofrece una distinción clara desde la Consolidación y Conservación, (Noguera Jiménez, 2002).

El concepto más común para la intervención de una edificación es la restauración. Según, (Terán Bonilla, 2004) dentro del proyecto de restauración se contempla la solución de los diferentes problemas y alteraciones que se presentan en el monumento arquitectónico, incluyendo en éstos la elección de materiales, tratamientos y técnicas más viables y adecuados para su restauración.

En la Restauración existen cuatro grados de intervención: la Preservación, la Conservación, la Restauración y el Mantenimiento. (Velásquez Thierry, 1991). Según esta autora se referencian así:

- La preservación, que constituye el conjunto de medidas cuyo objetivo es prevenir del deterioro a los inmuebles. Es una acción que antecede a las intervenciones de Conservación y/o Restauración, procurando que, con estas actividades, las alteraciones se retarden lo más posible, e implica el realizar operaciones continuas que buscan mantener al monumento en buenas condiciones.
- La conservación consiste en la aplicación de los procedimientos técnicos cuya finalidad es la de detener los mecanismos de alteración o impedir que surjan nuevos deterioros en un edificio histórico. Su objetivo es garantizar la permanencia de dicho patrimonio arquitectónico.
- La restauración, como grado de intervención, está constituida por todos aquellos procedimientos técnicos que buscan restablecer la unidad formal y la lectura del bien cultural en su totalidad, respetando su historicidad, sin falsearlo.
- El mantenimiento, está constituido por acciones cuyo fin es evitar que un inmueble intervenido vuelva a deteriorarse, por lo que se realizan después de que se han concluido los trabajos de conservación o restauración (según sea el grado de intervención) efectuados en el monumento arquitectónico.

En este sentido, tal como lo manifiesta Martínez, “la restauración arquitectónica no aborda un planteamiento de uso sobre el objeto restaurado. Si se restaura un objeto material, o un edificio, podemos entender que el uso se mantiene, se modifica, o incluso lo pierde, como sucede con los edificios que son museos de sí mismos” (2012.p.28).

Ya desde finales del siglo XX y lo corrido del siglo XXI, se ha definido la conservación

desde ámbitos académicos y pedagógicos que abarcan en sentido amplio todas las estrategias que contribuyen a la permanencia y protección del bien, involucrando tanto aspectos técnicos como de gestión. Desde este punto de vista existe la denominada restauración objetiva, en la que, según González (1999), se tiene en cuenta tanto el objeto desde su materialidad, como el objetivo de la propia restauración del objeto, es decir el contexto y la comunidad que pueda servirse de esta restauración. De esta forma, “la manera de pensar o de sentir del sujeto restaurador, es decir, las teorías, doctrinas, ideologías o escuelas genéricas con las que éste pueda identificar” (Gonzalez.1999. p.12) subyacen ante las premisas mencionadas. En este sentido la originalidad de la materia es superada por la capacidad de ésta para garantizar la permanencia de los valores esenciales en el monumento y su significación como elemento simbólico para una sociedad.

Una vez concluida la fase de restauración de las características formales del inmueble, se acomete una de las fases quizá, más decisivas para la pervivencia del bien, ya que se trata de la implementación de elementos que generen condiciones adecuadas a los nuevos usos. El ser humano, y en general las comunidades del mundo contemporáneo, presentan mayores exigencias de confort acorde a las tecnologías de punta, a lo cual el proyecto de restauración y puesta en marcha debe responder de forma dinámica y efectiva llenado las expectativas de quienes serán los usuarios de la edificación patrimonial. “En este punto nuevamente es de vital importancia la participación de expertos en diversas profesiones y ciencias que permitan generar equipos interdisciplinarios garantizando así un proyecto respetuoso con los valores del bien, pero que de forma paralela responda a las necesidades contemporáneas y garantice el uso, disfrute y sostenibilidad del inmueble para futuras generaciones” (Sánchez.2016).

REHABILITACIÓN

A diferencia de restauración, la rehabilitación se concentra en la mejora del estado de conservación del inmueble. Para ello es fundamental la planeación y puesta en marcha de actividades tendientes al mantenimiento y recuperación de sus espacios, instalaciones, estructura y demás elementos que comprometan la salubridad, seguridad y calidad de vida de sus habitantes. En razón a ello es viable la modificación de algunas de sus características físicas.

La rehabilitación tiene como fin, restituir el inmueble en términos de uso original, independientemente de las labores a que haya lugar, pudiendo enfocarse en acondicionamiento de redes o reemplazo de las existentes cuyo deterioro imposibilite su reparación; reestructuración puntual, sea por deterioro (patologías presentes) o por adecuación de elementos como ascensores o escaleras de seguridad; rehabilitación exterior, cuando se requiere reemplazar elementos de fachada que amenacen desprendimiento o demanden su modificación para mejorar las condiciones de salubridad del edificio, como puede ser, el reemplazo de cubiertas o reemplazo del sistema empleado dada su obsolescencia.

Las causas que conllevan a ello pueden ser variadas, entre las que están los agentes naturales como la lluvia, humedad del suelo, sismos, entre otros, y, por otra parte, la falta de mantenimiento de sus habitantes. En este caso, puede citarse lo ocurrido en la gran mayoría de ciudades desde la década de los setentas, presente en tanto en Europa como en América Latina, y que fue, la migración de las familias adineradas desde el centro de las ciudades hacia la periferia, en donde la expansión urbana y los nuevos proyectos les ofrecían una alternativa con calidad de vida, más próxima a las bondades del campo. Ante este fenómeno, los inmuebles fueron ocupados por gentes de menos recursos, la mayoría procedentes del campo o de otras ciudades. Cerrando las palabras de Torres (2014, s.p.),

Los primeros referentes de rehabilitación planificada se encuentran principalmente en Francia y con posterioridad en los demás países europeos. En España, por ejemplo, se comienzan a realizar este tipo de proyectos a mediados de los años ochenta con el inicio de los “Planes Especiales de Reforma Interior” (algunos aún vigentes y muy cuestionados) que en diversas modalidades propician modificaciones urbanas con algunas propuestas específicas de rehabilitación arquitectónica.

En Colombia el fenómeno se dio principalmente como causa del conflicto armado interno. Debido a ello, el hacinamiento y la pérdida de calidad de vida, convirtió los centros históricos en zonas deprimidas, carentes de calidad de vida para sus habitantes y a su vez, en un caldo de cultivo para la proliferación de la violencia, demandando de los gobiernos de turno, toda clase de estrategias, llegando incluso a la demolición de algunas edificaciones, como ha ocurrido recientemente con el sector conocido como El Bronx, en Bogotá. Como estrategia para abordar

la rehabilitación, Torres (2014, s.p.) plantea tres tipos a saber:

- **Rehabilitaciones integrales:** son aquellas actuaciones que suponen una intervención sobre todos los elementos del edificio que lo requieran, ya sean estructurales, constructivos o distributivos, produciéndose o no una alteración significativa de los espacios originales y su volumetría, mejorando sus condiciones funcionales o adaptándose a nuevos usos
- **Rehabilitaciones parciales:** son consideradas como aquellas intervenciones que no operan sobre la totalidad de los inmuebles. Es decir, obras de reparaciones, consolidaciones, reconstrucción de elementos comunes (estructura, cubierta, fachada, accesibilidad o espacios comunes), ampliaciones, como también transformaciones espaciales que afectan un nivel o piso en particular.
- **Rehabilitaciones interiores:** son aquellas intervenciones privativas de un recinto interior que permiten asumir las condiciones de espacio habitable con redistribuciones que mejoran las condiciones funcionales del uso actual o nuevo, normalmente incorporando nuevas redes e instalaciones sin alterar los sistemas estructurales de la obra ni sus paramentos externos.

REFUNCIONALIZACIÓN

De forma similar a otros procedimientos destinados a la salvaguarda del patrimonio arquitectónico, la refuncionalización es una actividad de vieja data que, desde mediados del siglo XX (segunda posguerra) y lo que va del XXI, ha reorientado los focos hacia su proceder, gracias a las corrientes ambientalistas, en especial en el ámbito de la sostenibilidad, pues su fin principal, es la prolongación de la vida útil de las edificaciones patrimoniales, en la medida que estas se adaptan a nuevas funcionalidades. Sin embargo, no se debe tomar como una disciplina de origen reciente, pues como lo evoca Mostrada (2007, p. 46), por solo reseñar un ejemplo singular de refuncionalización fue realizado por Miguel Ángel Buonarroti. Este reutilizó parte de las antiguas termas de Diocleciano para transformarlas en iglesia cristiana. Las termas fueron construidas en el siglo III después de Cristo, y podían contener hasta 3000 personas. La construcción contaba con baños, varias piscinas, salas de vapor, jardines, gimnasio, etc., siendo de enormes proporciones.

La refuncionalización trasfigura la condición del inmueble, de una situación cesante, en una especie de tiempo en off o animación suspendida como producto de su caducidad, siendo esta el resultado de la influencia de factores ambientales, atmosféricos, sociales, históricos y culturales presentes en la dinámica urbana, hacia una nueva actividad cuya funcionalidad se adapta a nuevos usos que le demanda la sociedad actual.

Las edificaciones objeto de refuncionalización evidencian, por una parte, el desfase presente en la obra, entendiéndose la mayor la duración de la edificación a nivel de objeto-materia, siendo esta superior al uso o programa para el cual fueron creadas y, de otra parte, la relación anacrónica producto de la relación discursiva entre el creador y el quien, tiempo después, la revive o refuncionaliza. Lo anterior a nivel interno de la obra. A nivel externo, puede afirmarse que la refuncionalización apela a la memoria colectiva desde el objeto edificado y su papel como referente histórico, generando con ello nuevas relaciones entre la ciudadanía y sus inmuebles patrimoniales, potencializando con ello, la revitalización de sectores en vía de depreciación, lo que justifica sin dudas su implementación. La refuncionalización es una de las estrategias trascendentales para la recuperación del patrimonio construido puesto que, a una mayor escala de implementación, contribuye a la recuperación de los sectores de valor histórico-cultural, demandando de este modo, la aplicación de mecanismos para su conservación.

Esto evidencia sus amplias posibilidades de ejecución, con el fin de recuperar y consolidar extensos sectores urbanos. En tal sentido, solicita del equilibrio compuesto, por una parte, de las labores de restauración y conservación de la obra; y del otro extremo, la nueva funcionalidad que le permita suplir los requerimientos del presente.

Por último, cabe señalar que los inmuebles refuncionalizados, fungen como un retrovisor que muestra los cambios socioculturales de una sociedad que ha cambiado considerablemente desde la segunda mitad del siglo XX, tras el cambio del orden mundial como producto de la Segunda Guerra Mundial.

Independientemente de cuál sea el método a implementar (restauración, reciclaje, rehabilitación o refuncionalización), lo cierto es que su aplicación de manera transversal, estudiada y programada, puede alcanzar logros significativos, como

el caso de Puerto Madero, Buenos Aires. Allí, lo que se concibió para mejorar el tránsito de pasajeros y mercancías, pronto cayó en desuso debido a la acelerada evolución de los buques por lo que, tras su decadencia, fue intervenido en un ejercicio de restauración, reciclaje y refuncionalización que le han convertido en uno de los sectores más visitados por cientos de extranjeros anualmente y a su vez, uno de los sectores cuyo precio del metro cuadrado se incrementó ostensiblemente. Pero este es tan solo un ejemplo, pero, sirve para preguntarse, cómo se debe actuar o cuáles son las opciones más convenientes para trabajar en el campo de las refuncionalizaciones, entendidas como una de las posibilidades de intervenir sobre el patrimonio, puede no tener una única respuesta. Es un terreno donde no existen pautas demasiado claras, o caminos muy definidos sobre los cuales actuar. Sin embargo, hay acuerdo en que la intervención no debe afectar los valores, integridad y autenticidad del edificio (Mostrada, 2007. p. 51).

RECICLAJE Y RESIGNIFICACIÓN

En relación con el reciclaje de edificaciones patrimoniales para su adecuación a usos diferentes a los originales, es conveniente tener en cuenta los postulados de los discursos esenciales sobre los caminos que dieron inicio al reciclaje de edificaciones con la denominada restauración. En primer lugar, vale la pena tener en cuenta a Cesari Brandi (1995), quien define la restauración como “cualquier actividad dirigida a devolver eficiencia a un producto de la actividad humana” (p.19). Sin embargo, aclara que estos productos se diferencian entre los producidos con fines exclusivamente utilitarios y las denominadas obras de arte incluyendo la arquitectura. Es hacia estos últimos que se desenvuelve este enfoque, por las características de los denominados Bienes de carácter Patrimoniales. Aclara Brandi (1995, p.19):

De otra parte, según el autor, la restauración debe dirigirse al restablecimiento de la unidad potencial de la obra de arte, siempre que esto sea posible sin cometer una falsificación artística o histórica, y sin borrar huella alguna del transcurso de la obra de arte a través del tiempo.

Brandi toca el tema de la arquitectura en términos no solamente puntuales y define la importancia de un inmueble en la medida que establece una relación con su entorno y por esto, cualquier actuación reciclaje debería contemplar esa integralidad para no descontextualizar el sentido de lo arquitectónico en el

paisaje urbano. Entonces, reciclaje de edificaciones en contexto urbano propician la resignificación en el colectivo social.

En esa dirección, para Brandi en una obra de calidad artística, confluyen las calidades desde lo artístico y la validez histórica. De esta manera, el sentido de lo patrimonial se relaciona con la valoración hacia esos objetos particulares que, aun siendo en su nacimiento obras no necesariamente artísticas, por diferentes razones recobran un valor simbólico para una comunidad, lo que los ubica al lado de las obras de arte en términos de actuación en ellos. Esto lo define Brandi, desde la idea de una doble historicidad, a saber, la primera la de la obra al nacer y la segunda la del momento en que pasa a ser considerada como de validez en términos de herencia multicultural, con toda su carga como obra viva.

Capítulo aparte merece la consideración sobre cómo actuar en aquellas obras que han vivido procesos de añadiduras al original. ¿Qué tan válido es borrar o eliminar esas huellas de intervención?. Según Brandi, es importante analizar profundamente cada caso para así definir la línea de intervención. Es conveniente tener en cuenta que cada intervención forma parte de un documento histórico y eliminar parte de esas acciones significaría mutilar el documento y falsificar el dato. Solamente se justifica la eliminación si deja huella de sí misma y en la propia obra.

Asimismo, el autor es partidario de la franqueza en el sentido que se debe notar cuál es la intervención y cuál es la obra original, sin mimetismo o generación de escenografías de tendencia historicista, con lo cual el espectador se da una idea clara de los momentos históricos de ha tenido el inmueble, y su relación con los diversos paisajes urbanos, propiciándose así el aprendizaje multicultural.

Entonces, la adaptación de edificaciones de carácter patrimonial para diversos usos contemporáneos busca una adecuación a contextos actuales; otra tendencia es el reciclaje de la obra, por acciones de adaptación y no necesariamente con la conservación prístina como enfoque. Algunas de estas acciones de adaptación a nuevos usos se hacen con intervenciones que cambian en algunos casos drásticamente el concepto original de la espacialidad de la obra.

El reciclaje en términos prácticos se refiere a la acción de reintegrar la edificación patrimonial a su valor utilitario por medio de un proceso o metodología que permita la lectura continua de las formas históricas y la integración de funciones

nuevas asegurando así su presencia dentro de un contexto urbano actual. El reciclaje hace alusión a los ciclos que conlleva su reintegración utilitaria, ya que ha sido sometido a un proceso metodológico en el momento de su concepción, integrando sus condicionantes contextuales y funcionales, mismo ciclo que se repetirá al momento de actualizar sus funciones, tomando en cuenta que uno de sus factores contextuales es el ser prueba de una cultura pasada (Roldán Izazaga, 2013, s.p.), por tanto vehículo multicultural en cada ciclo de reuso.

El reciclaje es uno de los instrumentos a los que se acude para el manejo, gestión, adecuación y aprovechamiento de inmuebles en desuso con potencial de desarrollo. De acuerdo a lo planteado por el Instituto Distrital de Patrimonio Cultural, IDPC (2016), el reciclaje busca una mejora de los inmuebles mediante su reutilización, así como del entorno en que se localizan, para integrarlos a la ciudad y destinarlos a usos y actividades urbanas que propicien su revitalización, reincorporación y modelo de aprendizaje permanente de desarrollo armónico. El reciclaje se ha convertido en una nueva forma de sostenibilidad del territorio ante la escasez que se presenta especialmente en los centros urbanos de ciudad, y se presenta como una alternativa del mercado inmobiliario iniciando un nuevo ciclo de vida para el edificio reciclado apoyado en la simple lógica del valor de uso (Martínez.2012. p. 24).

ASPECTOS CONCLUSIVOS

En términos de fundamento, restaurar, rehabilitar y refuncionalización son acciones que van a favorecer la salvaguarda del patrimonio, acondicionando los espacios a las nuevas demandas de la sociedad. De esta forma todas estas acciones hacen parte del reciclaje de edificaciones en centros urbanos orientado por los nuevos usos que contribuyen a la apropiación de dichos inmuebles por parte de los ciudadanos, logrando así la pervivencia de la memoria que define y otorga identidad y carácter a las ciudades. Se genera de esta forma un caleidoscopio urbano de conocimiento permanente que se convierte en un aporte a la formación y concienciación de los ciudadanos en contextos multiculturales.

En este sentido, los inmuebles patrimoniales como referentes del pasado se vinculan en el presente reinventándose de forma atemporal y adaptándose a la comunidad que lo vivencia desde su propio sentido cultural, otorgando diversas resignificaciones en el contexto de los centros urbanos de ciudad. De igual

forma, desde esa perspectiva, los inmuebles patrimoniales una vez reciclados se convierten en instrumentos vivos de aprendizaje multicultural que no se detienen, ya que cada generación otorga su propio sello, matizando los argumentos interpretativos desde diversas ópticas urbanas y sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ballart, J. (1997). El patrimonio histórico y arqueológico. Valor y uso. Barcelona. Ariel.
- Brandi, C. (1995) Teoría de la restauración. Madrid. Alianza Editorial. Consultado el 07-03-2015. Disponible en http://issuu.com/diplopres/docs/brandi_teor%C3%ADa_de_la_restauracion
- González Moreno-Navarro, A. (1999). La restauración objetiva (Método SCCM de restauración monumental). Memoria SPAL 1993-1998. Diputació de Barcelona Àrea de Cooperació Servei del Patrimoni Arquitectònic Local. Consultado el 20-03-17. Disponible en: <http://www.diba.cat/documents/429042/f1f9717f-c5a0-4550-bce2-baf7aea71cd7>
- Instituto Distrital de Patrimonio Cultural (2016) <http://idpc.gov.co/>
- Martínez M. (2012) Reciclaje de arquitectura vs restauración arquitectónica, ¿herramientas contrapuestas?. En: Revista Hábitat y Sociedad, 2012, No. 5, p 23-33. www.habitaty_sociedad.us.es. Sevilla. España. Disponible en: <http://acdc.sav.us.es/habitatysociedad/images/stories/N05/N05A02%20Reciclaje%20versus%20restauracion.pdf>
- Mostrada, M. J. (2007). La refuncionalización en el patrimonio edilicio: un enfoque histórico. Repositorio Institucional Comisión de Investigaciones Científicas. Consultado el 25-03-2017. Disponible en: <http://digital.cic.gba.gob.ar/handle/11746/783>
- Roldán Izazaga, H. (2013). El concepto de reciclaje en el contexto del patrimonio cultural edificado. Revista electrónica Interiorgráfico. División de Arquitectura, Arte y Diseño de la Universidad de Guanajuato, México. Consultado el 12-03-2017. Disponible en: <http://www.interiorgrafico.com/edicion/decima-tercera-edicion-abril-2013/el-concepto-de-reciclaje-en-el-contexto-del-patrimonio-cultural-edificado>

- Sanchez, F. (2016). Nuevas tecnologías aplicadas en la conservación de edificaciones patrimoniales. Congreso Iberoamericano Patrimonio sus materias e inmaterias. Lisboa. Portugal. Laboratorio Nacional de Ingeniería Civil.
- Terán B. José Antonio (2004). Consideraciones que deben tenerse en cuenta para la restauración arquitectónica. En: Revista Conserva N 101 0 8, 2004.
- Torres, C. (2014). La rehabilitación arquitectónica planificada. Revista Arq. Escuela de Arquitectura de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Consultado el 20-03-2017. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-69962014000300006

13

APROPIACIÓN DE LA REALIDAD AUMENTADA COMO APOYO A LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

APPROPRIATION OF INCREASED REALITY AS A SUPPORT TO THE TEACHING OF NATURAL SCIENCES IN PRIMARY BASIC EDUCATION

Jhonn Jairo Angarita López¹

UPTC

¹ Magister en Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a las Ciencias de la Educación. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Duitama, Boyacá, Colombia. E-mail: XXXXX Jhonn Jairo Angarita López. Administrador de Empresas Universidad de Pamplona. Especialista en Informática para la Docencia de la Uptc. Candidato a Magister en Tecnologías de la Información y la Comunicación Aplicadas a las Ciencias de la Educación de la Uptc ORCID ID : <https://orcid.org/0000-0002-7462-0865>
Lugar de Trabajo: Escuela de Administración de Empresas Uptc Facultad Seccional Chiquinquirá (Boyaca)

RESUMEN

En el presente artículo se aplica la realidad aumentada por medio de la plataforma Arloon Anatomy para la enseñanza de ciencias naturales en trece estudiantes de quinto de primaria del Colegio Seminario Diocesano Menor de Chiquinquirá, a través de una secuencia didáctica para el aprendizaje del aparato digestivo. Los resultados muestran un impacto positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y permiten proponer una estrategia pedagógica para nivel primaria con el auxilio del recurso de realidad aumentada.

ABSTRACT

In the present article augmented reality is applied through the Arloon Anatomy platform for the teaching of natural sciences in thirteen students of the fifth grade of the Junior Diocesan Seminary School of Chiquinquirá, which is done through a didactic sequence for learning of the digestive system. The results show a positive impact on the teaching-learning process and from which a pedagogical strategy for primary level is proposed with the help of the augmented reality resource.

RESUMO

No presente artigo, a realidade aumentada é aplicada por meio da plataforma Arloon Anatomy para o ensino de ciências naturais em treze alunos do quinto ano do Seminário Diocesano Júnior de Chiquinquirá, o que é feito através de uma sequência didática de aprendizagem. do sistema digestivo. Os resultados mostram um impacto positivo no processo de ensino-aprendizagem e a partir do qual uma estratégia pedagógica para o nível primário é proposta com a ajuda do recurso de realidade aumentada.

PALABRAS CLAVE

Realidad Aumentada, Anatomía, Enseñanza, Pedagogía, TICS

INTRODUCCIÓN

Los cambios tecnológicos que se han suscitado desde finales del siglo XX y principios del siglo XXI han impactado de manera directa en la vida cotidiana de las personas a lo largo diferentes coordenadas espaciales de prácticamente cualquier lugar del mundo. En este sentido, la tecnología, así como sus

extensiones materializadas en aparatos y aplicaciones, se ha introducido en aspectos diferentes de la sociedad, entre ellos el de la educación, por lo que se ha intentado utilizarle para un mejor aprovechamiento de las herramientas que la época actual ofrece, por lo que diferentes herramientas han sido vistas como posibles elementos auxiliares de la educación. Es el caso de la tecnología de la Realidad Aumentada, que solo hasta el 2008 tuvo la primera implementación en teléfonos móviles y hasta esta misma fecha se ha incluido dentro de las prácticas educativas y de aprendizaje (Fombona et al, 2012).

En este sentido, en Colombia persisten aún instituciones educativas que no incluyen el uso de las TIC (Tecnologías de la información y comunicación) dentro de su estrategia pedagógica, como lo menciona El Ministerio de Educación Nacional (2012), lo anterior sucede sobre todo en las periferias y regiones alejadas de las ciudades principales, a causa de la dificultad por el acceso a la tecnología, que persiste en muchos territorios a nivel nacional, lo que supone gran preocupación en las instituciones educativas del país.

Si se observa los planes y estrategias que se han implementado desde el Ministerio de educación, es posible identificar que se proponen tácticas pedagógicas ligadas al uso de herramientas virtuales, las cuales deben incentivar una educación apropiada y contextual, pero además inclusiva, es posible ubicar el ejemplo del programa Colombia Aprende (2013), el cual ha desarrollado una guía en la que se aborda el tema de desarrollo profesional docente a partir de las TIC. Desde el Ministerio. Se pretende que la educación responda a las demandas del mundo y la vida cotidiana del siglo XXI, una preocupación no solo regional sino también mundial; por ejemplo, la UNESCO (2017) describe claramente como las TIC son un beneficio para la educación y el desarrollo de los países, a nivel económico, social y cultural.

Las TIC brindan la oportunidad de generar un aprendizaje significativo y colaborativo, puesto que en ocasiones el proceso de enseñanza está desligado de la realidad o contexto en el que interactúan a diario los estudiantes, es decir que se presenta una desconexión entre lo que se estudia y lo que se vive, lo anterior representa una problemática ya que el aprendizaje queda en un margen de memoria, por lo que no se interioriza, en consecuencia, se reconoce la necesidad de vincular estrategias de educación y aprendizaje, y el uso de TIC, específicamente la RA (Realidad Aumentada), se presenta como una oportunidad

para enfrentar ésta situación, al ser una de las tecnologías que experimenta un gran apogeo en la actualidad y puesto que posibilita una comunión entre la información del mundo real y la información del mundo digital.

Al respecto, Estebanell (2012), describe que las tecnologías en artefactos móviles no poseen la limitación del tiempo y del espacio en los medios de aprendizaje, pero además añaden que: “las aplicaciones de RA no solo responden a este tipo de exigencia si no que la amplían de manera cualitativamente significativa al ofrecer información situada, contextualizada, desde el lugar y en el momento que el consumidor la precisa” (p. 290).

La relación entre TICS y educación es un ámbito que debe teorizarse y abordarse conceptualmente, pues la evidencia permite observar que las futuras generaciones se encontrarán cada vez más inmiscuidas en la lógica de la tecnología, por lo que orientar su uso y aprovechamiento a los procesos educativos desde una óptica propositiva ayuda a la aplicación y mejoramiento de los elementos pedagógicos del presente y del futuro.

Bajo este orden de ideas, el objetivo general de la investigación es:

1. Formular una propuesta pedagógica para la enseñanza de las ciencias naturales por medio del uso de realidad aumentada mediante una aplicación en estudiantes de grado quinto de primaria, con el propósito de fortalecer el aprendizaje significativo y colaborativo.

LOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS SON:

1. Diseñar una secuencia didáctica para la apropiación significativa de conocimientos relacionados con el sistema digestivo del cuerpo humano, tomando como estrategia pedagógica, el uso de la realidad aumentada, aplicada en los niños de grado quinto de primaria.

2. Evaluar el proceso de apropiación alcanzado por los estudiantes durante la implementación de la secuencia didáctica.

En este sentido, el trabajo se justifica debido a que el proyecto de investigación cumple un papel relevante al ser un estudio que se orienta a formular herramientas tecnológicas como estrategia pedagógica para fomentar el aprendizaje de los estudiantes, es decir, al recurrir al uso de los TIC, el proyecto

establecerá un modelo que le servirá a la institución educativa para situarse en el contexto actual de la globalización.

Se espera que el proyecto de investigación impacte en el ámbito docente, formulando propuestas y actividades que permitan a estos integrar la tecnología en sus clases. La propuesta busca que los docentes se sientan cómodos con el uso de herramientas tecnológicas y que vean las ventajas que pueden surgir con el uso de éstas en ámbitos pedagógicos y no solo personales.

Por su parte, la metodología de la presente investigación se presenta de tipo cualitativo, ya que no se busca la recolección de datos estadísticos o numéricos en general, sino el planteamiento de una secuencia didáctica a partir del análisis de diferentes datos, resultado del análisis del que-hacer docente y su relación con las TIC, específicamente con la Realidad Aumentada.

Para el diseño de la propuesta se ha seleccionado específicamente la aplicación de Realidad Aumentada llamada Arloon Anatomy, la cual sirve como instrumento educativo ya que logra proyectar los diferentes sistemas y órganos del cuerpo humano sobre la persona que se encuentre frente a la cámara del dispositivo (PC, celular, tableta), en tiempo real, siendo así bastante dinámica y llamativa, especialmente para el grupo con el que se tiene planeado trabajar, niños del grado 5° del Colegio Seminario Menor Diocesano de Chiquinquirá, en Boyacá.

La investigación sobre el desarrollo de una secuencia didáctica que permita incluir la Realidad Aumentada como herramienta pedagógica, inicialmente en el campo de las ciencias naturales, será trabajada con 11 docentes de la institución Colegio Seminario Menor Diocesano de Chiquinquirá, en Boyacá.

El trabajo se divide en cuatro grandes apartados, que es la Introducción, donde se desarrolla la problematización y elementos constitutivos del trabajo; Discusión teórica, que muestra conceptos sobre los que se sustenta la investigación; Desarrollo, que muestra la aplicación e interpretación de las estrategias educativas y Conclusiones, que engloban las ideas principales del texto y cierra el texto de manera integral.

DISCUSIÓN TEÓRICA

La aplicación de un modelo de educación lleva implícita un posicionamiento teórico y epistemológico sobre la educación y la manera en que se relacionan los sujetos con el conocimiento y la instrucción. En esta investigación se sustenta la idea de que el aprendizaje significativo y colaborativo, así como la realidad aumentada son elementos conceptuales que ahondan en los objetivos empíricos y teóricos investigativos, por lo que se les desarrolla de manera breve a continuación.

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

El aprendizaje significativo se asume bajo la postura y definición otorgadas por Rodríguez (2013) quien lo describe como un proceso en el cual la mente absorbe nuevas informaciones de manera sustantiva y no parcial o arbitraria, en esta medida, el aprendizaje significativo requiere predisposición y material significativo. Es posible entender el aprendizaje significativo como una teoría que parte desde principios constructivistas porque subyace a la integración de hacer, sentir y pensar, por lo tanto, en este tipo de aprendizaje tienen un papel importante, los docentes, los estudiantes y los materiales, así como su relación, vínculo y responsabilidades.

Rodríguez (2013) explica que el aprendizaje significativo es una de las mejores alternativas y estrategias pedagógicas para encarar el ritmo de las transformaciones tecnológicas que se dan hoy en día, porque ha resultado ser más integrador y útil, favoreciendo caracteres concretos en contextos naturales de aula. El aprendizaje significativo permite generar un proceso para la toma de decisiones de una manera crítica, que haga frente a determinado contexto, como lo menciona Romero y Quezada (2014). Hay dos tipos generales para diferenciar dos dimensiones de situaciones de aprendizaje que pueden ocurrir en el salón de clase: la primera dimensión describe el modo de adquisición del conocimiento y la segunda se refiere al modo en el que el conocimiento es subsecuente, es decir como el conocimiento se incorpora a una estructura cognitiva previa en el aprendiz.

APRENDIZAJE COLABORATIVO

El aprendizaje colaborativo en términos de Zañartu (2013), teóricamente se basa en el principio del ser humano como especie social, el cual se desarrolla en

diversos ámbitos personales y culturales a través de la interacción con otros. En este orden de ideas, el aprendizaje es entendido como un proceso social, que puede empezar o tener un ámbito individual, pero se desarrolla a partir de la colaboración con otros, este concepto se ha desarrollado a partir de diversas vertientes, en donde se agrupan diversas definiciones dependiendo del autor. Se ha intentado con lo anterior, aproximarse a generar un significado a partir de términos como, grupos de aprendizaje, comunidades de aprendizaje y enseñanza entre pares.

Ahora bien, respondiendo al contexto actual de la tecnología, es posible ubicar varios autores que han unido el concepto de aprendizaje colaborativo, con las TIC. García, et al (2014), describen que, en el paradigma del aprendizaje colaborativo, las TIC tienen el papel fundamental puesto que ofrecen varias posibilidades de mediación social, lo cual se posibilita por medio de la creación de entornos virtuales e interacción o creación de comunidades, las cuales faciliten a los estudiantes la realización de tareas reales a través de una interacción conjunta virtual.

Ahora bien, respondiendo al contexto actual de la tecnología, es posible ubicar varios autores que han unido el concepto de aprendizaje colaborativo, con las TIC. García, et al (2014), describen que, en el paradigma del aprendizaje colaborativo, las TIC tienen el papel fundamental puesto que ofrecen varias posibilidades de mediación social, lo cual se posibilita por medio de la creación de entornos virtuales e interacción o creación de comunidades, las cuales faciliten a los estudiantes la realización de tareas reales a través de una interacción conjunta virtual.

REALIDAD AUMENTADA COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

La Realidad Aumentada es una tecnología que se ha desarrollado en las últimas décadas con el propósito de generar un espacio en el que converge el mundo real con el mundo virtual, esta tecnología se ha implementado en muchas áreas de la vida del ser humano, la ciencia, la educación, la publicidad, los juegos, entre otros aspectos. La definición más reconocida en el ámbito académico es la de Azuma (como se citó en Toledo y Sánchez, 2017) quien en 1997 explicó que la Realidad Aumentada es una tecnología la cual consiente la coexistencia de lo real y lo virtual en un mismo espacio, y su interacción en tiempo real. Pese

a que esta definición surge en la génesis de la distribución de esta tecnología, tiene una gran validez hoy en día, y otros autores han ido agregando elementos acordes a la evolución también de dispositivos digitales. Es el caso de Heras y Villarreal (2007), quienes definen la Realidad Aumentada como una tecnología que funciona mediante la integración de objetos, mundos reales, virtuales o agregados que, por medio de fusiones, intercambios o combinaciones, permiten la formación de un mundo integrado o de realidad mixta. Se basa en la estrategia de visualización e interactividad. Cabe señalar que la diferencia entre Realidad Virtual y Realidad Aumentada, reside en la dominación entre el mundo real y el mundo virtual.

Ahora bien, la Realidad Aumentada es una tecnología que integra señales de video y audio del mundo real, con objetos tridimensionales generados por señales de computadores o aparatos digitales como tabletas, teléfonos, gafas virtuales. En términos generales, los sistemas de Realidad Aumentada tienen las siguientes características: combina objetos reales y virtuales en un ambiente integrado proporcionado por la mediación de un dispositivo tecnológico; las señales, así como su reconstrucción se ejecutan en tiempo real; las aplicaciones que utilizan esta tecnología son interactivas; también es una tecnología con coherencia espacial por lo que los objetos virtuales y reales son alineados y registrados geoméricamente dentro de la zona o ambiente; para su uso es necesario un dispositivo con GPS, mapa de redes WIFI o geolocalización, y la habilitación de las cámaras (Álvarez, et al., 2016).

Cabe resaltar que es una tecnológica que aún tiene muchas áreas que desarrollar y perfeccionar, por lo que su estudio en la actualidad ha avanzado para mejorar la experiencia del humano con aplicaciones que usen esta tecnología. Lo anterior indica la necesidad de empezar a incluirla y a usarla en medios académicos, dado su desarrollo continuo como tecnología de vanguardia. Al respecto, múltiples autores se han encargado de formar vínculos entre esta tecnología y su implementación en ámbitos educativos, es el caso de Badia, et al, (2016). Quienes explican que la Realidad Aumentada en la educación, ha tenido un gran impacto debido a los avances tecnológicos, que han llevado al ser humano a transformar la realidad, creando contenidos para los estudiantes, que poseen características de interactividad y tridimensionalidad. En su investigación se describe como el uso de esta tecnología mejoró el proceso de enseñanza aprendizaje y las competencias informáticas de los docentes y los estudiantes.

Sobre la misma temática se puede ubicar el estudio de Toledo y Sánchez (2017), quienes investigan el efecto del uso de la realidad aumentada en entornos educativos y explican su integración como una oportunidad de mejora, que brinda la implementación de nuevos conocimientos mediante herramientas tecnológicas. Sin embargo, también se presentan retos en su implementación y sobre todo estos obedecen a los contenidos y formas de los programas, puesto que algunas veces no satisfacen a los docentes y sus necesidades de instruir en un tema específico. El reto de estas tecnologías también se encuentra en la formación académica del docente y capacitación sobre su uso, pero en general Toledo y Sánchez (2017), describen que es una tecnología necesaria, con aspectos positivos en relación a la educación y potencialización del aprendizaje y la enseñanza.

Resulta clave reconocer cómo, en términos de Díaz, (2016), se ha ido desarrollando una emergencia de inclusión de la realidad aumentada en la educación, porque al ser una tecnología emergente cada vez se va convirtiéndose en una realidad, en la cual es necesario la inmersión de los profesionales de la educación de formas activas. También es una tecnología que posibilita que el proceso de aprendizaje llegué a una nueva dimensión, en la cual se abre una gama de infinitas posibilidades desde una nueva perspectiva, estos cambios hacen del proceso de construcción del conocimiento diferente, motivador y ameno. No obstante, se debe también asimilar este proceso de formas críticas, así como sus contenidos virtuales, en donde por ejemplo la inclusión de la propaganda ha logrado invadir los aspectos más personales en los seres humanos, incluyendo el área educativa, por lo que resulta fundamental que antes de incluir tecnología de realidad aumentada se evalúen las aplicaciones y la forma de transmisión de la información, como lo expone Del Moral, et al (2016).

DESARROLLO

En un primer punto, se desarrolla la propuesta de secuencia educativa, para posteriormente analizar los resultados obtenidos de dicha evaluación.

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE SECUENCIA DIDÁCTICA

Si bien, una de las principales características de la secuencia didáctica es privilegiar un par de ideas o conceptos claves en cualquiera de las áreas del conocimiento, su propósito no es que los estudiantes se aprendan las definiciones de memoria,

sino que tengan el tiempo para construirlos y comprenderlos realmente. Para esto las secuencias didácticas le apuestan al desarrollo de conocimientos y habilidades no solo en contextos reales y cercanos a los estudiantes, sino a través de situaciones retadoras en las que deberán hacer uso creativo y flexible de sus saberes, aportando así al desarrollo de sus competencias.

Con lo anterior se pretende mejorar actitudes, personales y sociales que estén relacionados con el desarrollo y aprendizaje del estudiante, en un proceso continuo para lograr la calidad de lo que se está trabajando en el aula de clase. Es muy importante anotar que la secuencia proporciona pistas valiosas a los maestros para el diseño de situaciones de enseñanza, que proponen una manera de enseñar diferente en cualquier área del conocimiento, por tanto, se invita a los docentes a que presten atención a las conexiones entre ciencia, sociedad y tecnología, para apoyar el proceso de enseñanza – aprendizaje con las tecnologías de la información y la comunicación como mediador en cualquier área de acuerdo a lo establecido en el PEI de la institución. Este proceso comprende tres etapas que serán descritas en las siguientes subsecciones.

DIAGNÓSTICO

Para el desarrollo de la secuencia temática, lo primero es determinar cuáles son los conocimientos que poseen los estudiantes con respecto a la propuesta que piensa implementarse, por medio de una conducta de entrada. Los conocimientos que aborda esta prueba están relacionados específicamente con el sistema digestivo, esto permite saber cuáles son las fortalezas y debilidades de los estudiantes, y desde allí organizar actividades que posteriormente serán desarrolladas con ellos durante el proceso de investigación.

EJECUCIÓN

Previo a que el estudiante realice el acercamiento a dispositivos como las tabletas, para sus actividades de trabajo en la aplicación Arloon Anatomy, es necesario primero que refuerce algunos elementos técnicos relacionados con el uso de la tecnología que abordará, y por otra que realice un refuerzo de los conceptos que trabajará durante la actividad, en este caso los relacionados con el aparato digestivo. Ya teniendo el estudiante un conocimiento previo acerca de qué es el aparato digestivo, de sus partes y el manejo de algunos conceptos, ya se

puede trabajar con las tabletas y la aplicación, para que el estudiante dinamice y complemente dicho proceso de aprendizaje.

DESARROLLO

Dada la dinámica de funcionamiento de la aplicación, en la cual hay un niño frente a la tableta, mientras el otro o los otros observan el sistema digestivo, este proceso es comunitario, por tanto, la construcción de conocimiento en estas actividades se da desde un ambiente que propicia el aprendizaje colaborativo. Es importante la buena guía que desarrolle el docente en este ejercicio para que el proceso sea desarrollado con el fin educativo para el que está planeado y no se desvíe en un mal uso.

La tercera fase se enfocó particularmente en el uso de las secuencias didácticas como recurso para mejorar las prácticas en el aula de clases. Durante un mes se examinaron tres bloques temáticos: primero, la definición de secuencia didáctica; segundo, la importancia de las secuencias en los planeamientos de clase de acuerdo con los lineamientos curriculares; y, tercero, la estructura de las secuencias didácticas según los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, además de su integración con herramientas tecnológicas y aplicaciones de Realidad Aumentada en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el área de ciencias naturales para el grado quinto de primaria.

En esta fase, hubo un aprendizaje activo por parte de los docentes, que lograron fortalecer sus competencias teóricas, conceptuales y prácticas para la aplicación de secuencias didácticas en la enseñanza de las ciencias naturales, particularmente del sistema digestivo. Lograron, además, integrar los recursos tecnológicos y de Realidad Aumentada para la elaboración de conductas de entrada y de salida, que permitan evaluar previamente los conceptos de los estudiantes; utilizar las secuencias didácticas para la apropiación de nuevo conocimiento; y la posterior evaluación para determinar el grado de aprendizaje y enseñanza. Este último componente respondió a una falencia identificada en la entrevista semiestructurada, relacionada con el bajo uso, por parte de los docentes, de los recursos tecnológicos en los procesos de evaluación.

Las secuencias didácticas apuestan por el desarrollo de conocimientos y habilidades en contextos reales y cercanos a los estudiantes y en situaciones retadoras. En ese sentido, privilegian la comprensión y la construcción de ideas

y conceptos claves por encima de la simple memorización de definiciones. Las secuencias didácticas buscan mejorar las actitudes personales y sociales relacionadas con el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes y aumentan el interés por las temáticas a trabajar. Además, aportan un seguimiento del proceso de aprendizaje y permiten a los docentes diseñar situaciones de enseñanza diferentes.

RESULTADOS DE LA APLICACIÓN

Los tres módulos trabajados durante la secuencia didáctica se dividieron en cuatro fases en las que, a su vez, se desarrollaron una serie de acciones asociadas. A continuación, se presenta una relación de fases y actividades:

¡Preguntémonos!

El docente entrega una conducta de entrada a los estudiantes organizados por parejas. El objetivo de esta conducta es verificar los conocimientos que tienen los estudiantes sobre la temática a desarrollar en la secuencia didáctica.

¡Exploremos!

El docente y los estudiantes ingresan al aula de informática y en sus tabletas descargan la aplicación Arloon de Realidad Aumentada, donde encontraran la temática "Anatomy". Luego, en parejas, los estudiantes exploran la parte temática o contenidos conceptuales de la aplicación, además de los ejercicios prácticos de Realidad Aumentada. Esta función les permite apropiarse los conocimientos de forma más clara.

¡Produzcamos!

Después de explorar la parte conceptual, los estudiantes deben realizar las actividades planteadas por el profesor de una forma dinámica. Para ello, el docente se vale de lúdicas para profundizar en los conceptos del sistema digestivo, sus características y sus partes. Por último, el estudiante desarrolla actividades en su tableta por medio de la aplicación asignada.

¡Exploremos!

Los estudiantes, una vez que han desarrollado las tres fases anteriores, deben

dar cuenta de sus nuevos conocimientos a través de la realización de una evaluación que se genera en la aplicación de Realidad Aumentada para el tema seleccionado.

Para la ejecución de la secuencia didáctica se usaron dos tipos de recursos: por un lado, la aplicación Arloon de Realidad Aumentada de la Anatomía del cuerpo humano; y, por el otro, recursos informativos y tecnológicos como videos de YouTube, carteleras, imágenes, etc., para la realización de lúdicas interactivas.

La aplicación Arloon Anatomy / The Human Body es una app desarrollada por la empresa valenciana Arloon. La app muestra con todo detalle cómo es el cuerpo humano por dentro, para que los estudiantes puedan aprender anatomía de forma divertida. Este recurso funciona con un completo modelo del cuerpo en 3D, con el que se puede interactuar de diferentes formas: girar, seleccionar cada órgano, conocer el nombre y las curiosidades de cada parte seleccionada, observar cada sistema desde distintas perspectivas y recorrerlo de forma virtual. En suma, se puede «viajar» por el interior del cuerpo humano a través de la experiencia de conocer a profundidad los procesos del organismo como la digestión, la respiración, la circulación, la excreción o los impulsos nerviosos.

Con esta directriz, se hizo una evaluación permanente y de carácter formativo, tanto en lo que respecta a la actividad pedagógica, como a las competencias adquiridas por los estudiantes. Sobre la actividad, se buscó la revisión y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, la valoración crítica de la labor docente y de los estudiantes, y el desarrollo y resultados del trabajo realizado. Respecto a las competencias adquiridas, en la etapa final de la secuencia los estudiantes pudieron evaluar los conceptos aprendidos sobre el sistema digestivo y sus características. Para ello, se usó el módulo interactivo de evaluación disponible en la aplicación de Realidad Aumentada Arloon Anatomy. A continuación se muestra el antes y después de la evaluación por medio de la aplicación de realidad aumentada ya mencionada, todo por medio de las categorías de conductas de entrada y salida.

ANÁLISIS DE CONDUCTAS DE ENTRADA Y DE SALIDA.

Las conductas de entrada y de salida son herramientas metodológicas que permiten evaluar un proceso en sus distintas fases a modo de establecer resultados comparativos. Las conductas de entrada rastrean los preconceptos sobre un tema específico, lo que permite identificar las falencias y aciertos desde el inicio. Las conductas de salida, a su vez, rastrean los mismos temas a partir de indicadores comunes, de modo que dan cuenta de cómo se transformaron los saberes iniciales.

La conducta de entrada sirvió como herramienta para rastrear los conocimientos previos que poseían los estudiantes en relación con el sistema digestivo y sus funciones desde un enfoque interdisciplinar. Los conocimientos se evaluaron desde la perspectiva del medio natural, social y cultural, así como, particularmente, la consciencia del propio cuerpo. Se esperaba, pues, que un estudiante del nivel en el que se aplicó la secuencia didáctica estuviera en capacidad de plantearse interrogantes como: ¿qué ocurre cuando comemos? ¿A dónde van los alimentos dentro de nuestro cuerpo? ¿Cómo producen los alimentos los efectos beneficiosos y agradables que sentimos cuando comemos? ¿Qué entendemos por comer bien?

Con estas preguntas en mente, se aplicó la conducta de entrada en 13 estudiantes del grado quinto de primaria del Colegio Seminario Diocesano Menor de Chiquinquirá. La conducta contenía ocho preguntas de tipologías como selección múltiple con única respuesta, respuesta abierta y preguntas de respuesta corta apoyadas en imágenes, tal y como se observa en las posteriores secciones. Tanto para la conducta de entrada como la de salida, se tuvieron en cuenta tres indicadores de desempeño: 1. identifica cada uno de los órganos que constituyen el sistema digestivo; 2. describe el proceso digestivo y sus fases o etapas; y 3. reconoce los cuidados que debe tener con el sistema digestivo.

A continuación, se presentan los resultados de la conducta de entrada, que serán comparados en la siguiente sección con los arrojados por la conducta de salida. A través de la comparación, será posible evaluar la apropiación de conocimientos en la temática planteada luego de la aplicación de la secuencia didáctica. Las tendencias obtenidas se clasifican en Totalidad correcta, Mayoría Correcta, Mayoría incorrecta, Mitad correcta e incorrecta, Totalidad incorrecta.

RESULTADOS CONDUCTAS DE ENTRADA

Tabla 1. Indicador 1 de conductas de entrada

Indicador 1. Identifica cada uno de los órganos del sistema digestivo	
Ejercicio	Tendencia
Indicar órganos con una tabla sin gráficos	Mayoría incorrecta
Indicar órganos con una lámina de observación del sistema digestivo	Mayoría Correcta
Indicar órganos con una lámina de observación del sistema digestivo con mayor complejidad	Mayoría correcta

Fuente: Elaboración propia, 2018.

Es posible observar que los elementos gráficos propician un mejor entendimiento de los alumnos acerca del sistema digestivo, ya que permite una asociación directa sobre el mismo, situación que no necesariamente se da en un ámbito meramente conceptual. A continuación se muestra la tabla 2.

Tabla 2. Indicador 2 de conductas de entrada

Indicador 2. Describe el proceso digestivo y sus fases o etapas	
Ejercicio	Tendencia
Relación de conceptos y funciones del sistema digestivo	Mayoría incorrecta
Identificación de órganos y descripción de funciones	Mayoría incorrecta
Para digerir los alimentos existen unas moléculas especializadas llamadas	Mayoría incorrecta
¿Cuál de las siguientes NO ES una glándula digestiva?	Mayoría incorrecta
El lugar donde se absorben los nutrientes del proceso digestivo es	Mayoría incorrecta

. Justificación o negación de la frase “el ser humano podría llegar a vivir sin el sistema digestivo”	Mayoría correcta.
---	-------------------

Fuente: Elaboración propia, 2018.

Del mismo modo, es posible apreciar que en la tabla 2 las respuestas son en su mayoría incorrectas de manera total o parcial, lo que permite vislumbrar ciertas dificultades para el indicador seleccionado en su etapa de entrada. En seguida se muestra la tabla 3.

Tabla 3. Indicador 3 de conductas de entrada

Indicador 3. Reconoce los cuidados que debe tener el sistema digestivo	
Ejercicio	Tendencia
Identificar afirmaciones sobre el cuidado del sistema digestivo.	Mitad correcta e incorrecta

Fuente: Elaboración propia, 2018.

La pregunta abordada en la tabla 3 se encuentra dentro del rango de mediano desempeño debido a que no se encuentra una tendencia de aprovechamiento óptimo. A continuación, se muestran los resultados obtenidos post-prueba, lo que permite valorar el papel del instrumento aplicado.

RESULTADOS CONDUCTA DE SALIDA

Tabla 4. Indicador 1 de conductas de salida

Indicador 1. Identifica cada uno de los órganos del sistema digestivo	
Ejercicio	Tendencia
¿Cuál de los siguientes órganos NO corresponde al sistema digestivo?	Mayoría Correcta
Identificar el nombre que reciben los órganos rotulados en la imagen	Mitad correcta e incorrecta

Indicar sistema humano correspondiente	Totalidad acertada
Indicar a que sistema pertenecen los órganos	Totalidad acertada
Identificar el órgano situado entre el estómago y el intestino delgado	Totalidad acertada
Indicar cuál es el órgano que está inmediatamente sobre el estómago	Mayoría correcta
Indicar qué órgano del sistema digestivo no se encuentra en la boca	Totalidad acertada

Fuente: Elaboración propia, 2018.

Es posible observar que hay una tendencia significativa a las respuestas con mayoría correcta, por lo que el indicador 1 ha sido favorablemente afectado por la aplicación de realidad aumentada. La siguiente tabla es la número 5, que contiene resultados del indicador número 2

Tabla 5. Indicador 2 de conductas de salida

Indicador 2. Describe el proceso digestivo y sus fases o etapas.	
Ejercicio	Tendencia
Indicar verdadera o falsa en la afirmación "la función del sistema digestivo es digerir los alimentos y asimilar los nutrientes"	Totalidad acertada
Indicar órgano donde se forma el bolo alimenticio	Totalidad acertada
dónde se encuentran las glándulas salivales	Mayoría correcta
observar una imagen e identificar la función del órgano que se destaca	Mitad correcta

nombre del músculo que empuja la comida desde la boca al estómago	Mitad correcta e incorrecta
cómo se llama el proceso por medio del cual los alimentos son transformados en partículas nutritivas	Totalidad correcta
En dónde se realiza la masticación	Mayoría correcta
órgano que conecta la faringe con el estómago	Mayoría correcta
Mencione las tres etapas de digestión en su orden	Mayoría incorrecta
Lugar donde se absorben los nutrimentos y van a la sangre	Mayoría correcta
Órgano que favorece la bilis	Mayoría correcta
órgano que degrada los alimentos gracias a los movimientos peristálticos y los jugos digestivos	Mayoría correcta

Fuente: Elaboración propia, 2018.

Se muestra de nuevo que no hay ejemplos de tendencias incorrectas y solamente de una de aprovechamiento mediano, así que se comprueba el papel positivo en aprovechamiento para el indicador número 2.

Tabla 6. Indicador 3 de conductas de salida

Indicador 3. Reconoce los cuidados que debe tener el sistema digestivo	
Ejercicio	Tendencia
Indicar verdad o falsedad de "tomar agua es malo para el organismo"	Totalidad correcta
Indicar una norma para que el sistema digestivo funcione bien	Mayoría incorrecta

Fuente: Elaboración propia, 2018.

La tabla 6 muestra un contenido dividido de aprovechamiento para el indicador 6, siendo éste uno de los resultados más equilibrados en cuanto a la aplicación de la realidad aumentada. No obstante, es posible apreciar una tendencia de mejora desde que se realizó la prueba.

Los resultados anteriormente expuestos muestran en su conjunto un resultado adicional referido al impacto social de esta investigación. Más allá de los resultados de cada actividad, correspondientes a cada uno de los cuatro objetivos específicos, se logró en su conjunto formular una propuesta pedagógica para la enseñanza de las ciencias naturales a estudiantes de grado quinto de primaria por medio del uso de realidad aumentada. Así pues, se respondió también al objetivo general que buscaba llegar a esta estrategia para fortalecer el aprendizaje significativo y colaborativo.

La investigación mostró que si bien el Ministerio de Educación Nacional ha incluido en sus políticas el fomento de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la realidad práctica de las instituciones es otra. En el caso particular del Colegio Seminario Diocesano Menor de Chiquinquirá, no había experiencias previas de trabajo pedagógico con aplicaciones de Realidad Aumentada. Además, de acuerdo con los resultados ya expuestos de la entrevista semiestructurada, los docentes no incluían mayoritariamente las TIC en sus clases ni en las actividades evaluativas por fallas en el acceso a la tecnología, así como vacíos en su propia formación en estos temas. Esto, sumado a la percepción que los propios docentes tienen de algunos de estos recursos y su relación con los estudiantes. En suma, no era muy claro para ellos cómo podían incluir este tipo de herramientas y aplicaciones de Realidad Aumentada como estrategia pedagógica.

En ese sentido, el trabajo investigativo en su conjunto, especialmente en lo que tiene que ver con el diseño y aplicación de la guía didáctica dirigida a los docentes, la secuencia didáctica ejecutada en los estudiantes de quinto de primaria y las conductas de entrada y de salida, dejó como resultado un modelo replicable en esta y otras instituciones, así como en otras áreas del conocimiento. Además, brinda una metodología de trabajo que bien puede incluirse en el plan pedagógico de la institución, de modo que logre responder a los retos actuales.

Esta metodología es un insumo con el que podrán contar otros docentes y que muestra la importancia de repensar los modelos de enseñanza-aprendizaje bajo

el uso de nuevas tecnologías. Los actuales entornos de aprendizaje exigen de parte de los docentes una apertura, no solo a la enseñanza misma, sino a la actualización de sus propios conocimientos. En este sentido, la metodología producto de este trabajo cumple con esa doble función: tanto rastrear, identificar y solventar las rupturas entre los docentes y su relación con las TIC y las aplicaciones de Realidad Aumentada en sus entornos de enseñanza, como proveer a los estudiantes nuevas formas de apropiación de los conocimientos.

CONCLUSIONES

Esta investigación partió de la idea de que las TIC y las aplicaciones de Realidad Aumentada contribuyen al fortalecimiento del aprendizaje significativo y colaborativo. En ese sentido, se planteó la pregunta sobre las formas en que una propuesta pedagógica para la enseñanza de las ciencias naturales, que usara la apropiación de estas herramientas en estudiantes de quinto de primaria, ayudaba a influenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para ello, se elaboró una secuencia didáctica para la enseñanza del sistema digestivo a través de la aplicación de Realidad Aumentada Arloon Anatomy, que se implementó en trece estudiantes de quinto de primaria del Colegio Seminario Diocesano Menor de Chiquinquirá. Además, se evaluaron los alcances de la secuencia con la implementación de una conducta de entrada y una de salida.

Los resultados de la secuencia didáctica a la luz de las conductas de entrada y de salida evidenciaron que este tipo de estrategias tienen, efectivamente, un impacto positivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, uno de los retos en la enseñanza del cuerpo humano y su anatomía es la imposibilidad de observar en la realidad sus características y funcionamientos, de modo que hay una desconexión entre la teoría y su comprensión práctica. Las conductas de entrada fueron muestra de esta ruptura. Sin embargo, en las conductas de salida se evidenciaron cambios significativos en la apropiación de conocimientos específicos sobre los órganos, sus nombres, su disposición dentro del cuerpo humano y sus funciones en el proceso de digestión. En ese sentido, se confirmó la hipótesis que sugería que las TIC y el uso de herramientas como la Realidad Aumentada ayudaban a enfrentar esta ruptura en el aprendizaje.

De otra parte, gracias a la experiencia práctica de la secuencia didáctica se pudo confirmar cómo el uso de la Realidad Aumentada estimula las ganas de aprender,

despierta el interés de los estudiantes, aumenta el nivel de atención y fomenta un espíritu investigador, tal y como lo plantean Barfield, W. y Caydel, T. (2001). Además, fue un ejemplo práctico de cómo el uso de estas aplicaciones puede representar una experiencia posible y significativa en entornos institucionales limitados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez S., Delgado L., González, M., Martín, T., Almaraz, F., y Ruiz, C. (2016). El Arenero Educativo: La Realidad Aumentada un nuevo recurso para la enseñanza. *EDMETIC*, 6(1), 105-123. doi:<https://doi.org/10.21071/edmetic.v6i1.5810>

Badia, A., Chumpitaz. L., Vargas, J. y Suárez, G. (2016). La percepción de la utilidad de la tecnología conforma su uso para enseñar y aprender. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 95-105. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/810>

Barfield. W., y Caudell. T. (2001). *Fundamentos de Informática usable y Realidad Aumentada*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Colombia Aprende (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente*. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-318264_recurso_tic.pdf

Del Moral, E., Villalustre, L. & Neira-Piñero, M. R. (2016). Minors trapped in the magical world of augmented reality, advergaming and social networks. *Prisma Social*, (No Especial 1), 0-28. Recuperado de: https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://www.isdfundacion.org/publicaciones/revista/numeros/N_Especial+1/secciones/tematica/pdf/1_nespecial_minors-social+networks_0-28.pdf

Estebanell, M., Ferrés, J., Cornellà, P. y Codina, D. (2012). Realidad aumentada y códigos QR en educación. En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino & A. Vázquez (Coords).

Fombona Cadavieco, J., & Pascual Sevillano, M., & Ferreira Amador, M. (2012). Realidad aumentada, una evolución de las aplicaciones de los dispositivos móviles. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (41), 197-210.

García, A., Basilotta, V. y López, C. (2014). Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria. *Comunicar*, enero-junio, 65-74. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/158/15830197008/>

HerasLara, L., & Villarreal Benítez, J. L. (2007). Realidad Aumentada: una tecnología en espera de usuarios. *Tema del mes*. Recuperado de: <http://www.ru.tic.unam.mx/tic/bitstream/handle/123456789/1278/628.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación Nacional (2012). Educación de Calidad, el camino a la prosperidad. Oficina de Innovación Educativa con uso de nuevas tecnologías. Bogotá. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-311722_archivo9_pdf.pdf

Rodríguez, M. (2013). La teoría del aprendizaje significativo y el lenguaje. *Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, 0(21). Recuperado de: doi:<http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i21.290>

Romero M., y Quesada, A. (2014). Nuevas tecnologías y aprendizaje significativo de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 32(1), 0101-115. Recuperado de: <https://ddd.uab.cat/record/116583>

Toledo, P. y Sánchez, J. (2017). Realidad Aumentada en Educación Primaria: efectos sobre el aprendizaje / Augmented Reality in Primary Education: effects on learning. *Revista Latinoamericana De Tecnología Educativa - RELATEC*, 16(1), 79-92. doi:10.17398/1695-288X.16.1.79

Unesco (2017). Las TIC en la educación. En: *Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación*. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/icts/Vásquez> E. (2015). ¡El Fenómeno Pokémon Go!: Consecuencias y realidades de este videojuego de Realidad Aumentada. Recuperado de: <https://biblioteca.ucm.es/revcul/e-learning-innova/176/art2415.pdf>

Zañartu, L. (2013). Aprendizaje Colaborativo: una nueva forma de Dialogo Interpersonal y en la Red. Recuperado de: http://www.colombiaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-301446_destacado.pdf

14

**ESTRATEGIA DE RECUPERACIÓN
DE DATOS DESDE EL ÚLTIMO NIVEL
REDUCIENDO EL TIEMPO DE REGISTRO
EN EL SOFTWARE**

**BOTTOM-UP STRATEGY FOR DATA
RETRIEVAL AND DATA ENTRY OVER
FRONT-END APPLICATION SOFTWARE**

Rusel Cierito Trinidad

rciertotf@outlook.com.pe /rcierto@unheval.edu.pe

Alcides Bernardo Tello

a.btello@hotmail.com / abernardo@unheval.edu.pe

Universidad Nacional Hermilio Valdizan – Perú

ABSTRACT

Some people implement “pattern” and “best practices” without analysing its efficiency on their projects. Consequently, our goal in this article is to convince software developers that it is worth to make an earnest effort to evaluate the use

of best practices and software patterns. For such purpose, in this study we took a concrete case system for geographical locations inputs through user interfaces. Then, we performed a comparative study on a traditional method against our approach, named “reverse logistic” to retrieve results, by measuring the time that a user spends to perform actions when entering data into a system. Surprisingly, we had a decrease of 59% in the amount of time spent in comparison to the time spent on the traditional method. This result lays a foundation for feeding data from the typical final step and search based on string matching algorithms, speeding up the interaction between people and computer response.

RESUMEN

Algunas personas implementan “modelos” y “mejores prácticas” sin analizar su eficiencia en sus proyectos. En consecuencia, nuestro objetivo en este artículo es convencer a los desarrolladores de software que vale la pena hacer un esfuerzo serio para evaluar el uso de las mejores prácticas y modelos de software. Para tal fin, en este estudio tomamos un sistema de casos concretos para entradas de ubicaciones geográficas a través de interfaces de usuario. Luego, realizamos un estudio comparativo sobre un método tradicional con nuestro enfoque, denominado “logística inversa” para recuperar resultados, al medir el tiempo que un usuario dedica a realizar acciones al ingresar datos en un sistema. Sorprendentemente, tuvimos una disminución del 59% en la cantidad de tiempo empleado en comparación con el tiempo empleado en el método tradicional. Este resultado establece una base de datos para la alimentación de la etapa final típica y búsqueda basada en algoritmos de coincidencia de cadenas, la aceleración de la interacción entre las personas y la respuesta del ordenador.

KEY WORDS: data retrieval, UI, human-machine interaction, front-end, back-end, interaction design, data entry.

PALABRAS CLAVE: Recuperación de datos, interfaz de usuario, interacción hombre-máquina, interfaz, capa de acceso, diseño de interacción, entrada de datos.

INTRODUCTION

The primary goals of user interface design is to create user interfaces which are user-friendly, self-explanatory and efficient, [John14] and [Tidw10]. In our study we have focused on efficiency with respect to time spent during data entry. Data entry allude to user tasks involving both input of data to a computer and computer responses to those inputs.

Inefficiencies engendered by poorly designed data entry transactions are so visible, many users interface design in clerical jobs deal with data entry enquiries [Rand16].

The greatest need, however, in current information systems is for enhancing the logic of data entry [Fend15]. Thus, the study presented here deal with data entry algorithms, insofar as possible, in the absence of attention to their hardware implementation

Data can be entered into a computer in a wide assortment of ways. The easiest type of data entry consists merely of pointing at something. In more complex kinds of data entry is the control of the format of data inputs by the user. In general, in the industrial design [Rand94] and in human-computer interaction, the aspiration is to allow effective operation. Human-Computer Interaction is the study of the way in which computer technology influences human work and activities [DIX 09].

For effective operation and efficiency, in this study, we selected several websites that use the coding system for geographical locations, called Ubigeo.

The remaining section in this paper are organized as follow:

In section 2, we state some assumption to be true in this article.

In section 3, we explore the case: Traditional method or top down approach for data retrieval. Then we also measure the time consumed by the user when selecting data to input into a system. Examining the nature of each website in relation to the data retrieval, the processes through which we acquire data from servers by using queries, we found a common top-down feature for choosing administrative subdivision: regions, provinces, districts. To test, we have developed a bottom-up approach as it is described in section 4.

Section 5, we discuss the time consumption measured in section 4 and 3, in order to ensure comparability.

Finally, we draw conclusion in the section 6.

2 ASSUMPTIONS

In this section we assumed the following propositions to be true statement for this study.

With the advent of robustness and reliability of computer power, more work is carried out by the front-end activities in web applications [Tidw10].

The only way a person interacts with a computer, tablet, smartphone or other electronic device is trough user interface [Loud10].

The blind assumption that introducing new techniques must be good.

Algorithms for recovering data from structured database that resembles google search engines are easily implemented [Serg14] and [Greh14]

3 TOP-DOWN APPROACH FOR DATA RETRIEVAL: TRADITIONAL METHOD

The first level of geographical location database starts with country, followed by administrative subdivisions: regions, provinces, districts as second, third and fourth level respectively.

INGRESE SUS DATOS:

Número de DNI:	<input type="text"/>
Fecha de Nacimiento:	<input type="text" value="Día"/> ▾ <input type="text" value="Mes"/> ▾ <input type="text" value="Año"/> ▾
Nombre Padre:	<input type="text"/>
Nombre Madre:	<input type="text"/>
Lugar de Nacimiento:	<input type="text" value="Peru"/> ▾
Departamento de nacimiento:	<input type="text" value="LIMA"/> ▾
Provincia de nacimiento:	<input type="text" value="LIMA"/> ▾
Distrito de nacimiento:	<input type="text" value="SAN ISIDRO"/> ▾

Figure 01: Traditional data entry for geographical locations

Figure 01 shows typical data entry related to identifiable natural person. Lets focus on Date of birth (lugar de Nacimiento) at located at fifth row. It begins with country with a dropdown combo, then region (Departamento), province (provincial)

and district (distrito). A dropdown combo enables the user to select either by typing text into it or by selecting an item from a displayed list. Obviously, for each level of selection, there is a query that fetches a subset of place names from the database and populates the next level combobox afterwards using such data retrieval.

Table 01: Time spent for each level of geographic location using traditional method.

REGIÓN	30 MILLISECONDS
PROVINCIA	40 MILLISECONDS
DISTRITO	21 MILLISECONDS
TOTAL	91 MILLISECONDS

We have measured the number of milliseconds elapsed for each level of selection as shown in table 01. As it is shown we need on average 91 milliseconds for our complete search. A bar graph is also provided below in the Figure 02.

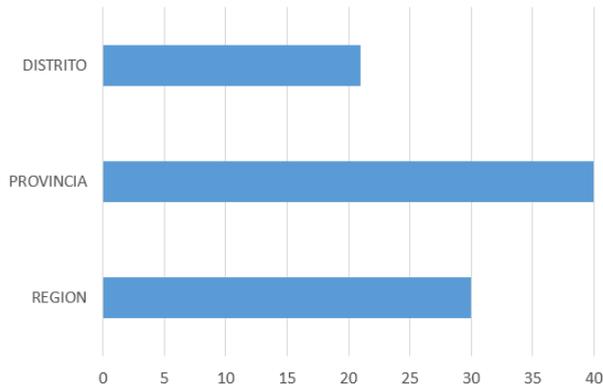
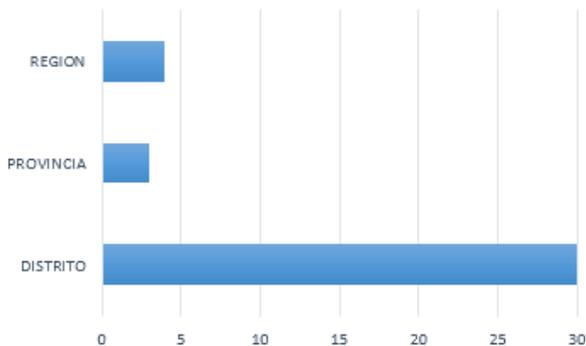


Figure 02: Time spent in traditional data entry for geographical locations

4 PROPOSED METHOD: REVERSE LOGISTIC FOR DATA RETRIEVAL

In this section we present a new way of thinking when developing software for data retrieval: Begin backwards from the root.



We advocate for a bottom up approach when retrieving data from geographical location database. - e.g. typing the root of the location. We only need any graphical control element intended to enable the user to input text information, e.g. a text box, text field or text entry box, dropdown combo. They are always available in every programming language and web design forms.

Tipo de cliente: COMITÉ DE COMPRA

Cliente: Busqueda

Clientes seleccionados

Distrito: SAN ISIDR (1)

Provincia: SAN ISIDRO

Provincia: SAN ISIDRO

Departamento: HUANCAVELICA

Agregar (3)

Figure 03: Reverse logistic for data retrieval during data entry for geographical locations

The Figure03 shows the implementation of our approach. We start with the lowest level entry, in this case district (distrito). The program displays immediate results below the edit area as we type the text. As we start to type our search, it anticipates what we are looking for and begins to show results for our search. Then, once we choose the item, the remaining level of search will immediately be populated with the correct data.

Moreover, the underlying algorithm looks only for clues to give us back a list of choices from which we decide exactly what we want to select, for this search is

based on string matching algorithms.

Table 02: Time spent for each level of geographic location using reverse logistic method.

REGION	30 MILLISECONDS
PROVINCIA	3 MILLISECONDS
DSITRITO	4 MILLISECONDS
TOTAL	_37 MILLISECONDS

We have also measured the number of milliseconds for this method and it is shown in table 02. The total time is

37 milliseconds. The Figure 04 illustrates the same information using a bar graph.

Figure 04: Time spent reverse logistic for data retrieval during data entry for geographical locations

In section 3, inefficiencies arise from running a query processes in each level of geographic location, yielding four separate sets of location.

5 DRAWING A COMPARISON BETWEEN TRADITIONAL DATA RETRIEVAL AND REVERSE LOGISTIC AND ITS JUSTIFICATION.

In this section, we scrutinize the results from the previous two sections and make clear the time-saving result.

First, from the Table01 and Table02, we find the actual amount of the decrease in the time spent in each case, which is 54 milliseconds; because 91 milliseconds are reduced to 37.

This number corresponds to 59% of the total time spent in the traditional data entry and retrieval method.

$$(0.59)(91) \cong 54$$

This clearly informs us that less time is spent in the front end when a user's input data by utilizing our reverse regression approach. We lowered the time by 59%.

In addition, when entering data into the system by using our logistic approach, the information appears instantly rather than slowly descending from the top of the hierarchical geographic locations.

For many years, we have been implementing geographical location search in the top-down fashion almost without thinking because it has become a habit, pattern or best practice sometime in the past. It has justification in early computational capabilities when computer was far slower than recent versions.

From this perspective, patterns and best practices can become obsolete or irrelevant after a time. It happens so faster with the increasingly rapid pace of technological development towards the end of the twentieth century and our present century. To make matters worse, developer had not learnt how to deal with these rapid changes in their undergraduate programs.

We are confident with this result since it has a justification in Aristotle's Law of Identity.

As in the standard terminology in database theory, each element is called entity. Hence, each geographical location is an entity. Therefore, it has a justification in Aristotle's Law of Identity where each entity exists as something and peculiar or specific. In our proposed approach we begin with the entity at the lowest level to recover information for the highest level.

6 CONCLUSIONS

By changing the logic of data entry algorithm, we have reduced the time spent by the user when feeding in data into a database system.

We have revealed how patterns and best practices in software engineering can become obsolete in time due to the faster improvement in bandwidth and programming language performance. Therefore, it is worth an earnest effort to evaluate the use of best practices and software patterns on their projects before implementing them, accordingly with the advent of increasingly powerful computer. It allows us a new method or practice, undergoing a change from what we are doing now to doing something different, it can even be the reverse manner.

We only focused on time efficiency aspect of Human- Computer Interaction in this study. The other aspects such as user-friendly, self-explanatory requires behavioural sciences, design, media studies, and so forth; which is beyond the purview of four knowledge. Knowing the mentioned area, may move us to examine the efficiency and flexibility further.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

[Dix 09] Dix A., Finlay A., Abowd G. D., Beale R., Human-Computer Interaction, 3rd Ed., London, 2004

[Fend15] Fender J. and Young C., Front-End Fundamentals, London, UK, 2015.

[Greh14] Grehan M., Search Engine Marketing: The Essential Best Practice Guide, New York, 2014

[John14] Johnson, J., Designing with the Mind in Mind, Second Edition: Simple Guide to Understanding User Interface Design Guidelines, 2nd Edition, USA, 2014

[Serg14] Sergey Brin and Lawrence, 'The Anatomy of a Large-Scale Hypertextual Web Search Engine', [Online]. Available:

<http://infolab.stanford.edu/~backrub/google.html>. [Accessed: 07- Mar- 2016].

[Loud10] Loudon K,. Developing Large Web Applications: Producing, O'Reilly Press, 2010

[Rand94] Rand, P., Design, Form, and Chaos. New Haven: Yale University Press, 1994.

[Rand16] Rand P., Confusion and Chaos: The Seduction of Contemporary Graphic Design [Online]. Available:http://www.paul-rand.com/foundation/thoughts_confusionChaos/#

.Vtyl5kCYE7x [Accessed: 07- Mar- 2016].

[Tidw10] Tidwell, J., Designing Interfaces: Patterns for Effective Interaction Design, 2nd Edition, O'Reilly Press, 2010

15

LAS CIUDADELAS EDUCATIVAS EN GUADALAJARA DE BUGA: UN TERRITORIO PARA VIVIR EN PAZ

EDUCATIONAL CITIES IN GUADALAJARA DE BUGA: A TERRITORY TO LIVE IN PLACE

Germán Trujillo Martínez¹ Jhon Harold Suárez Vargas²

Universidad Central del Valle – Tuluá

1 Licenciado en educación física y salud.Univalle. Magister en Alta dirección de servicios educativos/Docente de investigación Uniminuto sede Buga. Docente facultad de educación Uceva -Colombia. Docente Corporación Universitaria Minuto de Dios. Rectoría Suroccidente- Sede Buga gtrujilloma@uniminuto.edu.co- getruma1@gmail.com Codigo ORCID 0000-0001-6675-9575.

Publicaciones conjuntas, entre otras:

. Martínez T., G. Y Suárez V., J. La dimensión cognitiva. Importancia y trascendencia en la educación básica, secundaria y media técnica en las ciudadelas. Boletín Redipe, ISSN-e 2256-1536, Vol. 6, N°. 6, 2017, págs. 107-112.

Martínez T, G. - Suarez J.H; Velez B. y Villada E. (2017). Educacion Ambiental, sustentabilidad y diseno curricular. Revista Boletti Redipe. Vol. 6 No. 5 p. 102 al 108.

2 Universidad Central del Valle – Tuluá jhsuarezv@hotmail.com Código ORCID 0000-0003-16771-8802. Licenciado en Educación física y salud.

Publicaciones conjuntas, entre otras:

Martínez T., G. Y Suárez V., J. La dimensión cognitiva. Importancia y trascendencia en la educación básica, secundaria y media técnica en las ciudadelas. Boletín Redipe, ISSN-e 2256-1536, Vol. 6, N°. 6, 2017, págs. 107-112.

Martínez T, G. - Suarez J.H; Velez B. y Villada E. (2017). Educacion Ambiental, sustentabilidad y diseno curricular. Revista Boletti Redipe. Vol. 6 No. 5 p. 102 al 108.

RESUMEN

En la vía de ser consecuente con la necesidad de otra educación que configure un ser diferente y poner a la población infantil y juvenil de los sectores públicos en condiciones de igualdad en servicios educativos, la ciudadela educativa, tal como emerge en la ciudad de Buga, muestra su fuerza como territorio de habitancia; no solo atiende a un entramado de relaciones vitales, con y entre otros, sino también a la conservación y el cuidado de la vida. Este territorio, entendido como protección, articula el trabajo educativo y social permitiendo significativas transformaciones para alcanzar indicadores importantes de desarrollo social, y como espacio de aprendizaje desarrolla habilidades personales y sociales, forma en autonomía y participación, todo ello a través de los servicios educativos de calidad, sociales, deportivos, artísticos y culturales, derecho a la salud, a la alimentación sana, para vivir mejor y en PAZ.

PALABRAS CLAVE: Convivencia, territorio, habitancia, paz

ABSTRAC

Today, in the city of Buga, Valle del Cauca, in the effort to fulfill the need for a new education that will shape a new citizen and put the population of children and youth in equal conditions in educational services in the public sector, the educational citadel, as it emerges in Buga, shows its strength as a testing ground. The citadel not only serves a network of vital relationships, with and among others, but also the conservation and care of life. This testing ground, understood as a safe space, articulates the educational and social work, allowing significant transformations to achieve important indicators of social development. As a learning space, it develops personal and social skills, forms autonomy and participation, all through educational services that preserve quality, promote social interaction and sports, are both artistic and cultural, preserve the right to health, healthy eating, to live better and in PEACE.

KEY WORDS: Coexistence, territory, peace

En buena hora emerge la ciudadela educativa en Guadalajara de Buga para frente a la inequidad social. Una forma de resistencia que reclama un cambio hacia la configuración del hombre como ser viviente. Michel Foucault expresa así

el cambio: "Durante milenios, el hombre siguió siendo lo que era para Aristóteles: un animal viviente y además capaz de una existencia política; el hombre moderno es un animal en cuya política está puesta en entredicho su vida de ser viviente" (Foucault, 1976b [VS] pág. 172).

Ese derecho del sujeto en favor del hombre como ser viviente motiva la emergencia de la ciudadela educativa en Guadalajara de Buga, como resistencia al biopoder en busca de una biopolítica emancipatoria. Aquí se establece la relación vida y biopolítica para crear nuevas formas de vivir que estén en contraposición a los biopoderes. "Esto es, en términos biopolíticos, formas de organización político-social que favorezcan las potencias de las vidas singulares que componen un común". (Conno, 2012, 187)³

De acuerdo con lo anterior, la ciudadela educativa, en la perspectiva de la teoría foucaultiana, constituiría una suerte de resistencia activa, creativa. Como fuerza de resistencia se centra en posibilitar vivir en PAZ, a partir de la creación de espacios vitales y particularmente de la transformación de las relaciones de poder establecidas en la escuela tradicional. En este tópico la creación de dichos espacios vitales está en consonancia con la relación hombre-vida, para lo cual se hace necesaria la convergencia de servicios que atiendan la salud, la recreación, el deporte, la tecnología y la cultura. Según Maurizio Lazzarato "es en el interior de las relaciones estratégicas y de la voluntad de los sujetos virtualmente libres de "dirigir la conducta de los otros", donde se pueden encontrar las fuerzas que resisten y que crean. Lo que resiste al poder, a la fijación de las relaciones estratégicas en relaciones de dominación, a la reducción de los espacios de libertad en el deseo de dirigir las conductas de los otros, hay que buscarlo en el interior de esta dinámica estratégica. Es en este sentido que la vida y lo viviente deviene así la "materia ética" que resiste y crea a la vez nuevas formas de vida". (Lazzarato, 2000, párrafo, 29)⁴

La Ciudadela Educativa, tal como emerge en Buga, muestra su fuerza como espacio vital o de habitancia para vivir mejor, para ser más precisos, "Ethos"

3 Conno, Diego. (2012). Poder, política y resistencias. Hacia una democracia biopolítica. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires, CONICET. Rev. Sociedad & Equidad N° 4, Julio de 2012.

4 Lazzarato, Maurizio. (2000). Del biopoder a la biopolítica. revista francesa MULTITUDES n° 1 Marzo- 2000, recuperado de <http://www.sindominio.net/arkitzean/otrascosas/lazzarato.htm#notatit>

como nicho, o morada donde se es, se está siendo y cuestionando lo que circula sobre la vida y lo que nos hacen circular en los imaginarios sociales. Es un lugar del encuentro/desencuentro, de la mirada y las miradas, de lo micro y lo macro.

En esta emergencia coexisten habitancia y espacio vital, como componentes fundamentales de la ciudadela educativa en Buga, lo cual remite al cuidado de la vida para recrearla con y entre los sujetos. Aquí estos sujetos con sus complejidades pueden confrontarse, indagarse y complementarse para trascender, crear, crecer y vivir mejor.

Como Territorio de habitancia, la ciudadela, no solo atiende a un entramado de relaciones vitales, con y entre otros, sino también la conservación y el cuidado de la vida. En este sentido la ciudadela educativa protege a la niñez, adolescencia y juventud de situaciones tales como: delincuencia, pandillismo, alcoholismo, drogadicción, embarazos a temprana edad, desnutrición, obesidad, violencia intrafamiliar, exclusión social y deserción escolar. Este territorio de habitancia entendido como protección, articula el trabajo educativo y social permitiendo significativas transformaciones para alcanzar indicadores importantes de desarrollo social, y como espacio de aprendizaje, desarrolla habilidades personales y sociales, forma en autonomía y participación, todo ello a través de los servicios que allí convergen, para participar y vivir mejor y PAZ.

En la transición de escuela a ciudadela surge un cambio no solamente en el aspecto físico de la infraestructura sino especialmente en su tendencia pedagógica, que bien vale la pena valorar desde dos concepciones que son la educación tradicional y la educación moderna. Aquí se contraponen espacios limitados, contenidos inmutables, horarios rígidos, bloques de asignaturas, limitación didáctica, frente a amplios espacios, escenarios deportivos, artísticos, contenidos innovadores y cambiantes, horarios flexibles, participación activa, interacciones, encuentros, herramientas digitales, desarrollo creativo y un intento de la búsqueda de sí mismo.

Comprender las posibilidades transformadoras de la educación a partir de estructuras vitales como la ciudadela educativa nos aproxima a la ruptura gradual de los viejos esquemas que han caracterizado la escuela tradicional. Y por otra parte puede llegar a despojar, así sea de manera parcial, el significado que como fortificación y espacio de encierro y con ello las prácticas de patrón

militar que prevalecieron en la ciudadela en sus orígenes y que aún permean, de alguna manera y con otras características, la ciudadela actual.

Las prácticas pedagógicas, en la ciudadela educativa, bajo una mirada transformadora, como la que se aspira ir introduciendo, supondrían el replanteamiento de lo que Foucault denomina relaciones de dominación: la reglamentación del tiempo, relaciones de subordinación entre alumno y maestro, sanción normalizadora, el castigo, el silencio, uso del espacio escolar, entre otras.

Se trata de avanzar en nuevas maneras de hacer educación, aprovechando la implementación de la estrategia pública "JORNADA UNICA", la cual es asumida por el municipio como una oportunidad que ofrece el sistema para garantizar a los niños, niñas, adolescente y jóvenes un abanico amplio de experiencias educativas que amplían el sentido y significado de sus vida.

En Guadalajara de Buga las ciudadelas educativas están pensadas para que los niños y niñas del municipio vivan un ambiente de verdadera formación, donde interioricen sus conocimientos con interés, alegría y habiten en ellas e interactúen a partir de espacios pedagógicos con formas de aprendizaje distintas a las cotidianas. Esto ha de obligar a pensar maneras diferentes de asumir el quehacer educativo para hacerlo más significativo y por lo tanto más gratificante para los estudiantes.

En este sentido, el concepto de ciudadela educativa conduce a tres grandes líneas estratégicas: Un modo diferente de educar, que implica al individuo de forma cognitiva, emocional, mental, social, física, cultural y artísticamente, a través de experiencias pedagógicas vitales, en un contexto físico que ofrece las condiciones técnicas para habitar cómodamente en extensas jornadas de tiempo. Es decir, se articula enseñanza, aprendizaje e infraestructura locativa, para posibilitar el conocimiento a partir de ambientes de aprendizaje motivadores usando herramientas provistas por las tecnologías.

Desde el punto de vista físico, el concepto de aula de clase, en las ciudadelas, trasciende las cuatro paredes de un edificio para instalarse en una espacialidad que permite la movilidad, iluminación, ventilación, con mobiliario escolar que provee todas las comodidades y las exigencias de la tecnología actual, en condiciones de accesibilidad, para que los niños en situación de discapacidad

tengan la posibilidad de poder moverse por toda la ciudadela. Además de deconstruir los espacios de encierro disciplinares.

Desde esta perspectiva “El rasgo fundamental del habitar es este cuidar (custodiar, velar por)” [Heidegger, 1951, p. 3] “Por otra parte, sin embargo, aquellas construcciones que no son viviendas no dejan de estar determinadas a partir del habitar en la medida en que sirven al habitar de los hombres. Así pues, el habitar sería, en cada caso, un fin que persigue todo construir. Habitar y construir están, el uno con respecto al otro, en la relación de fin a medio”. [Heidegger, 1951, p. 1]

Todas las bondades mencionadas beneficiarán a la población escolar que habitará las ciudadelas educativas en Guadalajara de Buga la cual pertenece a diferentes estratos socioeconómicos. El acceso a los estudiantes no tiene una condición cerrada, es decir no es exclusivo para estudiantes provenientes de los estratos socio económicos uno, dos o tres, los menores que pertenecen al estrato cinco, también pueden estar allí, no se presenta discriminación ni exclusión por razones de clase social. Se busca que las condiciones técnicas, cognitivas, psicosociales y pedagógicas que ofrece la mejor institución del país, puedan ser ofrecidas también por una institución de educación pública.

La propuesta pedagógica a desarrollar en las ciudadelas educativas se ejecutará bajo una estructura que le otorga una coherencia determinada a las actividades curriculares. Se tiene una atractiva ruta metodológica que alterna las áreas académicas fundamentales con los componentes deportivo, artístico, cultural, áreas de emprendimiento, profundización y talleres para el desarrollo de competencias laborales. Las estrategias metodológicas permiten en los procesos pedagógicos la utilización de periodos de tiempo flexibles, alternando lo académico y lo lúdico, teniendo en cuenta los componentes didácticos de las diferentes competencias.

Con los componentes mencionados a todo nivel se asegura la construcción de ámbitos educativos, experiencias pedagógicas, encuentro afectivo y momentos que convoquen al saber de forma distinta, convirtiendo las ciudadelas educativas en un espacio vital de conocimiento, de encuentro, de escenario para las artes, los deportes, la creatividad, la investigación y la cultura, reivindicando el potencial

de la experiencia educadora para promover el saber y la vida pues las personas aprenden cuando encuentran significado en su grata interacción con otros y con el medio.

En este orden de ideas la ciudadela educativa se concibe como un escenario educativo con claras convergencias de acciones sinérgicas soportadas en el reconocimiento de derechos educativos de calidad, sociales, deportivos, artísticos y culturales, derecho a la salud, a la alimentación sana, a la participación, para vivir en PAZ.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FOUCAULT, M. (2005). El poder psiquiátrico. México: Fondo de Cultura Económica.

(2007). Ensayos sobre Biopolítica, excesos de vida, Buenos Aires: Paidós. (p 172).

(1977-1978). Seguridad, territorio y población. (p. 150-151).

Shapiro, L. (2000) La inteligencia emocional de los niños,

Ediciones B,

Trujillo, G. Suárez J.H; Vélez B. y Villada E. . (2017). Educación Ambiental, sustentabilidad y diseño curricular. Revista Boletín Redipe. Vol. 6 No. 5 p. 102 al 108.

Trujillo, G. Suárez J.H; (2017). Lenguaje cultura y productividad. Revista Boletín Redipe. Vol. 6 No. 6p. 107-112.

16

**BARRERA TANGIBLE EN EL
DESARROLLO EDUCATIVO RARAMURI
UNA MIRADA A LA HISTORIA DE LOS
JESUITAS XVII - XVIII**

**TANGIBLE BARRIER IN THE EDUCATIO-
NAL DEVELOPMENT RARAMURI A LOOK
AT THE HISTORY OF THE JESUITES
XVII - XVIII**

TM.E Raquel Escudero González¹

D.E Jesús Trujillo –D.E. Guillermo Hernández²

Instituto de Ciencias Biomédicas, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

Universidad Autónoma de Chihuahua, México

1 Instituto de Ciencias Biomédicas, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez División Cuauhtémoc, Chihuahua, México Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Chihuahua, México
raquel.escudero@uacj.mx 625-122-82-47

2 Instituto de Ciencias Biomédicas, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez División Cuauhtémoc, Chihuahua, México Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Chihuahua, México
jesus.trujillo@uach.mx 614-227-26-19

RESUMEN

Este trabajo es resultado de una investigación cualitativa que buscó tomar como eje de análisis las barreras en el desarrollo educativo Rarámuri en la comunidad de Choguita, municipio de Bocoyna, Chihuahua. El objetivo de este trabajo fue analizar la educación que existe en esta comunidad tomando en cuenta su cosmovisión, identidad y manera tradicionalista de generar conocimiento.

Los fundamentos de la investigación cualitativa como; historias de vida, entrevistas a profundidad y observación participante fueron parte fundamental para la obtención de datos y de esta manera lograr el desarrollo de esta investigación.

Los resultados muestran que el sistema educativo está establecido y diseñado para personas mestizas o dicho de otra manera, del grupo dominante; dejando de lado el entorno que les rodea. Los planes curriculares están elaborados de una manera igualitaria y es ahí el punto clave para que surja una educación de calidad, se puede visionar puntos claves en el contexto educativo.

A modo de conclusión, la educación intercultural debe ser planeada y pensada para ellos es decir entrar en su sistema de enseñanza aprendizaje además de organizar literatura en su dialecto donde el estudiante Rarámuri sea el principal protagonista. La educación intercultural e ideológica que prevalecen con respecto a la poca información y capacitación de docentes sobre identidad, cultura y dialecto Rarámuri, así como la falta de evidencia ya que la forma de educación es de manera oral transmitida generacionalmente.

PALABRAS CLAVE: Educación, Barreras, Interculturalidad, Cosmovisión

SUMMARY:

This work is the result of qualitative research that required taking as an affiliation of analysis the barriers in the Raramuri educational development in the community of Choguita, municipality of Bocoyna, Chihuahua. The objective of this work was to analyze the education that exists in this community taking into account their worldview, identity and traditional way of generating knowledge. The foundations of qualitative research such as; life stories, in-depth interviews, and participant observation were a fundamental part of obtaining data and how to achieve the development of this research. The results show that the education system is

established and designed for mestizo people or, in other words, the dominant group; leaving aside the environment that surrounds them. The curricular plans are elaborated in an equal manner and that is the key point for a good quality education to develop, you can perceive key points in the educational context.

Conclusion: Intercultural education should be planned and thought for them, in other words, enter into their teaching- learning system as well as organize literature in their dialect where the Raramuri student is the main protagonist. The intercultural and ideological education that prevails with respect to the Little information and training of teacher on Raramuri identity, culture, and dialect, as well as the lack of evidence since the form of education is transmitted orally generationally.

KEYWORDS: Education, Barriers, Interculturality, Worldview.

INTRODUCCIÓN

El sistema educativo es sin duda el eje fundamental en el que la sociedad permea su actuar; hablando del sistema político, cultural y religioso; por ello es de suma importancia conocer las raíces de cada individuo para generar un aprendizaje significativo y/o permanente.

Se ha hablado de educación de diferentes perspectivas pero en lo particular, se pretende abordar la temática educativa desde una cosmovisión Rarámuri, en la que ésta, sea la pauta para generar conocimiento.

No se puede hablar de un aprendizaje significativo si no se conoce la cultura de los estudiantes, cuáles son sus raíces, visión, su modo de vida, e incluso sus limitaciones. Motivo por el cual, se pretende explorar ¿cuáles son esas barreras que existen en dicho aprendizaje? para dar un giro extraordinario al sistema de enseñanza- aprendizaje y lograr una educación que le sirva al alumno para enfrentar y resolver las situaciones que se le presenten en su vida diaria.

El uso del concepto de barreras para el aprendizaje y la participación es utilizada para identificar los obstáculos que las y los alumnos encuentran para aprender y participar. De acuerdo con el modelo social, las barreras aparecen a través de la interacción entre los alumnos y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que

afectan a sus vidas. Las barreras se pueden encontrar en todos los aspectos y estructuras del sistema: dentro de los centros educativos, en la comunidad, en las políticas nacionales e internacionales.

Las barreras para el aprendizaje y la participación hacen referencia al entorno basado en los contextos: política educativa, organización del aula, estructura escolar, proyecto curricular, metodología, contexto familiar. La identificación de las barreras, es el resultado del análisis de la evaluación psicopedagógica y pueden reconocerse en cuatro campos específicos:

De actitud hablamos de la interacción con su entorno así como las barreras, rechazo, exclusión, etc. En términos de conocimiento se habla de un desconocimiento de la situación del alumno (familia, economía, etc.), cuando se habla de comunicación se habla de las barreras que interactúan en el proceso de comunicación que obstaculizan los flujos de interacción en los diferentes contextos con el alumno. Entre ellas se encuentra la calidad de la misma, los tiempos en que se da, el significado, etc. Para finalizar el de prácticas las cuales son barreras del entorno digamos que es de participación evaluación

La identificación de las barreras debe ser congruente con los resultados de la evaluación psicopedagógica y el informe que se hace de la misma (diagnóstico psicopedagógico) ya que los apoyos que se determinen y plasmen en la Propuesta Curricular Adaptada, deberán tender a eliminar dichas barreras.

Por ello es importante conocer a profundidad el contexto cultural ya que en el aula los maestros o docentes somos una de las principales barreras, cuando no se conoce el contexto, los cuales establecen la atención a la diversidad como un derecho de todo ciudadano mexicano.

El enfoque del Paradigma humanista en la educación y Carl Rogers, así como el enfoque intercultural, entendiendo concretamente por educación intercultural y utilizando una definición propia Jaurena (2002), derivada entre otras la propuesta por Aguado (1996). Definimos la educación intercultural como un enfoque educativo holístico e inclusivo que, partiendo del respeto y la valoración de la diversidad cultural, busca la reforma de la escuela como totalidad para incrementar la equidad educativa, superar el racismo/discriminación/exclusión, favorecer la comunicación y competencia interculturales, y apoyar el cambio

social según principios de justicia social. Dicho paradigma no se despega para nada del aspecto pedagógico.

Así como en la Teoría sociológica de Vigotsky quien refiere la importancia de la influencia del contexto social y cultural para el sano desarrollo de toda persona. La coincidencia personal con esta política educativa, es sustentada también con las investigaciones realizadas sobre integración/inclusión, en los cuales se puede observar las barreras que existen en el contexto escolar, social y cultural que limitan y afectan de manera directa la atención de las necesidades que presentan los alumnos de una cultura diferente.

DESARROLLO

Antes de la llegada de los primeros españoles, el pueblo Rarámuri estaba asentado en el centro y sur del actual Estado de Chihuahua. Los Jesuitas tomaron por primera vez contacto con ellos en 1607 a través del P. Fonte, comenzándose así el proceso de conversión al catolicismo y las primeras “reducciones”.

La Orden Jesuita fue expulsada de la Tarahumara en 1767 por mandato de Carlos III, retornando a ella hasta 1900, sin embargo, aún con ese importante periodo de ausencia, entre los Rarámuri y el cristianismo, se aprecia una notable influencia misionera en su cultura, influencia que se hace notar por la estrecha vinculación que mantienen con el templo en el tiempo festivo, así como por la distinción del Rarámuri “pagótuame” (bautizado), que suma más de un 90% de la población, del llamado “gentil” o “cimarrón” (no bautizado) que son una minoría.

A finales del siglo XIX el incremento de explotación minera (en la barranca) y forestal (en la sierra) dio lugar a una fuerte migración hacia la Tarahumara. El poblamiento se iría acentuando a lo largo del siglo XX con la masiva explotación de madera, lo cual supuso la creación de aserraderos, vías de penetración, la introducción de electricidad y la circulación de vehículos, así como el fuerte incremento de mestizos y productos mexicanos en la región.

Durante el siglo XVIII en su primera década los jesuitas entran al sur de la Tarahumara, desde Sinaloa se introducen a las barrancas pero frustra su acción la rebelión de guazapares.

Basta hacer una somera revisión de las misiones que se fundaron en Chihuahua

para descubrir que muchos de nuestros pueblos y ciudades tuvieron raíz y origen alguna misión del siglo XVII o XVIII.

La intromisión del clero diocesano que se hizo cargo de las misiones que secularizaron en varios periodos, tanto de las franciscanas como de las jesuitas.

A partir de la Revolución Mexicana, el indigenismo marca una pauta importante en el desarrollo educativo promoviendo en este sentido la estructuración a un sistema educativo, donde la castellanización forma una parte medular en el desarrollo de dicho contexto, marcado desde 1971, el proceso integral del aprendizaje comprende de la educación informal que contempla educación para la vida: salud, higiene, técnicas productivas, economía doméstica, capacitación laboral, etc. Donde el ideal no es enseñar a leer a escribir o contar, es sencillamente enseñar a vivir (Moisés Sáenz. La escuela rural. Conferencia dictada en 1928.)

Sin embargo se ha creído que el institucionalizar a los indígenas al sistema que los mestizos están acostumbrados es el ideal de educación, donde se ha dejado el ser, de lado: su religión, creencias, costumbres y su lengua (Tarahumara); siendo esta una de las principales barreras para lograr una comunicación asertiva.

El diez por ciento de la población pertenece a una etnia indígena hablando en términos cuantitativos. Es fácil interpretar hablando en un contexto numérico, “es menor problema introducir a ese diez por ciento a estándares educativos ya formalizados” que asumir el fracaso del sistema educativo. Resulta más complicado, dar un giro extraordinario y capacitar al docente en la enriquecedora tarea de educar desde la cosmovisión Rarámuri, porque implica que el docente conozca y se prepare académicamente para tomar en cuenta la cultura de la etnia y ser la punta de lanza que genere el cambio. Los insumos con los que cuentan las escuelas indígenas explican, sin duda, parte de la desigualdad en sus resultados. Las escuelas primarias indígenas son las peor dotadas de infraestructura (INEE, 2007). El 50% de los maestros de las escuelas indígenas no cuenta con grado de licenciatura; de hecho, fuera de la Universidad Pedagógica Nacional, que ofrece a los maestros indígenas en servicio la formación profesional semi escolarizada, sólo 22 normales del país tienen la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, sin que exista una oferta similar para los maestros de preescolar indígena

En las condiciones descritas, los niños indígenas aprenden mucho más tarde a leer y a escribir; a los 8 años de edad, un infante debe estar en tercer grado, y se espera que se alfabetice entre el primero y el segundo. A pesar de ello, el analfabetismo entre los hablantes de lengua indígena de 8 a 14 años de edad es de 13.5%; este dato es corroborado por estudios etnográficos (Bertely, 2000; Freedson y Pérez, 1999; García Ortega, 2003; López Guzmán, 1994; Modiano, 1974). En cambio, entre la población no hablante de lengua indígena, el porcentaje es de apenas 2.4 por ciento.

Los niños indígenas, incluso asistiendo a la escuela, presentan un rezago en alfabetización consecuente. Como era de esperarse, esto es cierto, de 99% de los monolingües en lengua indígena. Este rezago lo conservan los alumnos indígenas respecto a los no indígenas, aunque con menor distancia, entre los 12 y 14 años, edad en la que teóricamente ya debía haberse concluido la educación primaria: 1.2% de la población no hablante de lengua indígena y 5.8% de la hablante son analfabetas (INEGI, 2006)

El sistema educativo está pensado en personas mestizas, es decir no toma en cuenta el 10 % de estudiantes indígenas que no dominan la lengua de los mestizos y existen pocos programas y materiales escritos en su lengua, y si a esto le sumamos que muy pocos maestros dominan el idioma Tarahumara, se entiende el porqué del fracaso del sistema educativo.

La castellanización es importante, como segunda lengua, para poder comunicarnos con la etnia Rarámuri pero no se trata solo de una comunicación, sino también de conocer e interactuar de manera profunda con el estudiante para conocer cuáles son sus intereses, sus expectativas, metas e incluso sus limitaciones.

El considerar que se puede educar de la misma manera a los mestizos e indígenas es una muestra del racismo y discriminación que existe actualmente.

El problema que emerge es en las bases curriculares principalmente porque el currículo es igualitario y no se ha reflexionado en crear un currículo propio para cada cultura, se han empleado exámenes de conocimiento según cada grado y esos estándares de conocimiento descreditan el valor propio del ser humano (si no se conoce como viven, como se desarrollan, cómo es su contexto ¿cómo se les puede brindar educación?

La evolución de la sociedad así como el mundo globalizado en el que actualmente vivimos permite visionar sobre una cosmovisión educativa, basada en el eje cultural de la misma, siendo esta un componente indispensable en la praxis de la educación, teniendo como eje principal, tomar en cuenta la cultura de origen para el diseño de las actividades académicas.

El cambio que se pueda ejercer es parte de un sistema de valores y de actitud de los profesionales, de realmente querer ejercer un cambio. En la Reforma Educativa de año de 1993 y reafirmada por la actual reforma, por competencias, para brindar la atención hacia la diversidad basada en la necesidad educativa personal del alumno y evitar en la medida de lo posible la exclusión de los alumnos es importante valorar ambos aspectos el subjetivo y el objetivo el primero incluye los marcos de significados desde los cuales serán interpretadas las innovaciones. Estas se desarrollan e implantan en culturas escolares determinadas, con la intención de establecer nuevos significados en ellas. Lo anterior es el caso del objeto de estudio que se aborda en este documento, es decir una cosmovisión educativa basada en su eje cultural.

El contexto de la cosmovisión educativa desde una perspectiva diferente, fuera del aula bajo un sistema no tradicionalista, visionara la forma de aprendizaje hablando de su cultura, su desarrollo educativo, social, creencias y costumbres para poder explorar la manera en que esta cultura se identifique con el aprendizaje, y viceversa como los docentes transformaran su quehacer en el sistema educativo el cual permita desarrollar mejores habilidades lo cual conlleve a mejorar la praxis, generar una comunicación asertiva y lograr un aprendizaje significativo.

En una entrevista a profundidad con un estudiante de la etnia Rarámuri expresa:

(O.R) "Sabes esto yo ya lo sé, estoy en la universidad por que en los conciertos me piden un título un papelito pues.... pero voy en tercer semestre.... pero yo como quien dice voy en sexto porque todo eso yo ya lo sé"

Lo cual evidencia que el cambio en el sistema educativo es algo tangible, significativo y que tal vez sea hoy la clave para poder generar una verdadera educación funcional.

Una barrera que impide que se logre una comunicación exitosa, es la barrera cultural y para poder desempeñarnos al máximo esplendor en el entorno

educativo, se tiene que conocer para poder interpretar el más mínimo significado, si no se conoce la cultura existe una barrera de la comunicación ya que no sabemos las creencias, costumbres y tradiciones y significado que se le brinda.

Por lo cual el docente tiene que lograr una interacción profunda con el ser humano viéndolo desde una perspectiva profunda es decir un como sujeto y no objeto introyectando en el ser, logrando estudiar el comportamiento para poder así sugerir cambios en su educación.

No podemos hacer juicios de valor refiriéndonos a que él niño de diferentes cultura no aprende, no pone atención o no muestra interés, si no sabemos cómo es su modo de vivir, comportamiento y creencias; por ello la importancia de la cosmovisión educativa que pretende brindar una importancia al ser, en todas sus esferas, para así lograr una educación de calidad.

El modo de aprendizaje es diferente en la cultura Rarámuri: "Yo aprendí viendo, escuchando y practicando pero mi padrino me quería poner a leer pero yo le decía ya me lo aprendí". Por lo cual se pretende rescatar la manera de auto aprendizaje que ellos manifiestan y no someterlos al sistema estructurado sino conjuntar la educación tradicional y cultural de esta manera se generara un conocimiento real y fructífero

Cabe señalar que el auto aprendizaje como lo señala Miller, en los que el valor añadido lo constituye la autonomía, la flexibilidad y el aprender a aprender, es de él de quien depende la posibilidad de recabar la ayuda necesaria de un tutor o asesor, que le permita alcanzar con éxito los objetivos propuesto, en si mencionaremos que el auto aprendizaje recae en quien decide aprender.

El estudiante tiene un papel activo en su formación, y cuenta con la libertad para elegir cuánto tiempo quiere dedicar al estudio, así como elegir qué estudiar y cómo hacerlo. Para esto cuenta con medios y materiales preparados para este fin, así como asesoría si la requiere. La etnia Rarámuri tiene sus orígenes de aprendizaje en el ver y escuchar "Mi padrino me decía ve las hojas lee las notas yo solo le contestaba y para que ya las escuche ya me las aprendí no necesito verlas"

Se puede interpretar que al hablar de cosmovisión expresaremos un interés en el entorno que los rodea, es decir en la comunidad, la sociedad, y en el hogar

donde inician los primeros cimientos de la educación, el liderazgo se hace de una forma tradicional es decir los curanderos van imitando roles de los tíos los abuelos del núcleo familiar y van heredando sus conocimientos de una manera tradicional.

Las leyes que fundamentan y sustentan la etnia indígena refieren que las condiciones para el desarrollo y fortalecimiento de la educación intercultural e indígena, a fin de preservar y acrecentar la cultura de los pueblos originarios, contribuyendo a mejorar su calidad de vida y a generar intercambios culturales equitativos entre culturas diferentes.

La educación a la población indígena que imparta el Estado, sus organismos descentralizados y particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios, se basará en 4 ejes transversales, que son: Interculturalidad, Derechos Humanos, Igualdad de Género y Transparencia y Rendición de Cuentas. Que se traducen en:

I. Interculturalidad: Que tiene como finalidad fomentar y desarrollar el diálogo y respeto por la diversidad cultural para la protección, desarrollo y apoyo de las manifestaciones sociales, idiomáticas y culturales de los pueblos indígenas y etnias y de los no indígenas.

II. Derechos Humanos: La exigibilidad y ejercicio pleno de los derechos humanos y libertades fundamentales, entre ellos el referido a la educación para los pueblos y comunidades indígenas y etnias.

III. Igualdad de Género: Entendiendo la equidad desde el enfoque de la complementariedad armónica y reciprocidad del hombre y la mujer en el marco del diálogo y la perspectiva de género situados culturalmente.

IV. Transparencia y Rendición de Cuentas: Desarrollo de una educación de calidad y transparencia que contemple la mejora de los procesos y métodos de trabajo, así como la difusión de información oportuna sobre las acciones de la Institución responsable.

Cuando se habla de interculturalidad se habla de un modelo educativo comprometido con la diversidad idiomática y cultural en el cual se reconozca la fortaleza su identidad, reconocimiento y respeto cultural

La generación de procesos educativos basados en el diálogo intercultural, el respeto por la diversidad y el medio ambiente. Así como la creación de modelos y procesos educativos que permitan recuperar los saberes de los pueblos indígenas y etnias y sus raíces idiomáticas, rescate del idioma y la cultura de los pueblos indígenas como componentes curriculares, consideración del idioma como objeto de estudio, y el establecimiento de parámetro curricular para su enseñanza, protección y el desarrollo del patrimonio cultural de los pueblos y comunidades indígenas, sus conocimientos tradicionales, sus expresiones culturales y las manifestaciones.

CONCLUSIÓN

Se ha pretendido educar a los indígenas, desde un sistema educativo establecido y diseñado para personas mestizas o dicho de otra manera, del grupo dominante; dejando de lado el entorno que les rodea. Los planes curriculares están elaborados de una manera igualitaria y es ahí el punto clave para que surja una educación de calidad, se puede visionar puntos claves en el contexto educativo: 1. Crear un currículum basado en su propia cosmovisión educativa, 2. Fortalecer la cultura indígena y evitar que su cultura, tradición sea desplazada 3. Dar un giro extraordinario en el sistema de enseñanza aprendizaje donde el alumno sea el actor principal en dicha dinámica. 4. Definir un perfil académico para los docentes, que incluya el dominio de la lengua Tarahumara.

Todo esto basado en sus derechos como pueblo indígena contemplándolos como seres humanos únicos e irrepetible y transformado la visión educativa del docente en una cosmovisión educativa Rarámuri basado en su propio sistema de valores.

BIBLIOGRAFÍA

- Proyecto de ley Marco para la Educacion Intercultural. (Octubre de 2011).
Obtenido de Comision de Pueblos Indigenas y Etnias del Parlamento,
Chile: http://www.parlatino.org/pdf/leyes_marcos/leyes/ley-educacion-indigena-pma-2-dic-2011.pdf
- Cortina, A. P. (s.f.). ISBN 970-753-006-5 / Pueblos Indígenas del México Contemporáneo. Obtenido de <http://www.cdi.gob.mx>: <http://www.cdi.gob.mx>
- Delgado, Á. A. (2008). Estructura y Funcion entre los Raramuris de la Sierra Tarahumara. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 95-112.
- Durin, S. (JULIO-DICIEMBRE DE 2007). ¿Una educación indígena intercultural para la ciudad? *FRONTERA NORTE.*, VOL. 19, NÚM. 38.
- HERAS, M. Q., & HERNÁNDEZ, G. R. (s.f.). PUEBLOS INDÍGENAS DE MÉXICO/TARAHUMARAS / RARÁMURI. Obtenido de <http://www.chihuahua.gob.mx/atach2/codesoypc/uploads/Lecturas%20de%20Pol%C3%ADtica%20Social/Etnias%20Ind%C3%ADgenas/Tarahumaras.pdf>
- Hernández, I. R. (ene.jun/1997). LA EDUCACIÓN BILINGÜE EN MÉXICO. *Sinéctica*, 1-6.
- John, V. P. (1972). Participant Structures and communicative competence: Warm Springs Children in Community and Classroom. Obtenido de oficio de etnografo: https://oficiodeetnografo.files.wordpress.com/2010/12/estructuras_de_participacion_y_habilidad_comunicativa_susan_u_philips.pdf
- Mariano, R. L., & Villalobos, R. S. (S.F). dgei@sep.gob.mx. Obtenido de <http://basica.sep.gob.mx/dgei/pdf/inicio/mensajedir/EduBasicalndigena.pdf>
- Martinez, O. L. (Agosto de 2006). Memorias de sexto encuentro Nacional e Internacional de Centros de Autoacceso de Lenguas. Obtenido de ISBN 970-32-4198-0: <http://cad.cele.unam.mx:8080/RD3/prueba/entrada.html>

Tovar, M. P. (2000). ESTUDIO SOBRE LA EDUCACIÓN PARA LA POBLACIÓN RURAL EN. Memoria de la gestión. CONAFE, 1-64.

Willis, S., & Tranter, B. (2006). Beyond the digital divide: internet diffusion and inequality in Australia. Obtenido de Journal of Sociology: [http:// jos.sagepub.com](http://jos.sagepub.com)



INCLUSIÓN SOCIAL EN LA ATENCIÓN PSICOSOCIAL A VÍCTIMAS EN LOS PROGRAMAS SOCIOEDUCATIVOS Y FAMILIARES EN CONTEXTOS DE PAZ

SOCIAL INCLUSION IN PSYCHOSOCIAL ATTENTION TO VICTIMS IN SOCIO-EDUCATIONAL AND FAMILY PROGRAMS IN PEACE CONTEXTS

Clara Judith Brito Carrillo¹

¹ Mcs. Desarrollo y Gestión de empresas sociales Gerencia Social. Trabajadora Social, Docente Universidad de la Guajira. Investigador asociado. Art. Inclusión Social En Prevención De Conductas Adictivas En Ambientes Escolares: Desafíos Del Trabajador Social. 2016. escenarios@trabajosocial.unlp.edu.ar. La gestión y dirección del talento humano desde el análisis sobre clima organizacional y sus dimensiones: un estudio de caso. 2018. revista Aglala. <http://revistas.curn.edu.co/index.php/aglala/index>. Decision Making Under the Multicriteria Approach to Identify Marketing Mix Strategies.2018. Contemporary Engineering Sciences. HIKARI Ltd, www.m-hikari.com.- Capítulo en libros: intervención psicosocial: retos y perspectivas del trabajador social. 2017. www.redipe.org. Política de primera infancia en la atención integral como construcción de equidad de sectores vulnerables en campana nueva, jurisdicción de municipio de Dibulla, La Guajira. 2018. www.redipe.org. . Mitigación y gestión del riesgo sociocultural en la etnia wayuu departamento de La Guajira.2017. www.redipe.org. Desconocimiento de políticas pública para prevenir problemáticas asociadas al consumo de sustancias psicoactivas en contenciones familiares departamento de La Guajira.2018cael. Libro. consumo de sustancias psicoactivas: realidad social.2016. Editorial Gente Nueva e-mail cbrito@uniguajira.edi.co. <https://orcid.org/0000-0001-8788-7326>

Ana Rita Villa Navas²

Cielo Caicedo Manjarres³

Universidad de La Guajira

RESUMEN

Inclusión social en la atención psicosocial a víctimas en los programas socioeducativos y familiares en contextos de paz, es una respuesta a las múltiples situaciones conflictivas evidenciadas en los sectores vulnerables de la sociedad, así mismo, es producto de la investigación titulada: impacto del programa de inclusión social en la atención psicosocial a víctimas en la troncal del Caribe del departamento de La Guajira, convirtiéndose en un reto de oportunidades y posibilidades para las poblaciones asentada en una zona geoestratégica de gran relevancia a nivel económico, político, social y cultural del departamento de La Guajira.

Por esta razón se analizaron las acciones socioeducativas que consagra el Programa de atención psicosocial a víctimas, el cual señala "Conjunto de actividades, procedimientos e intervenciones interdisciplinarias diseñados por el Ministerio de Salud y Protección Social para la atención integral en salud y atención psicosocial. Podrán desarrollarse a nivel individual o colectivo y en todo caso orientadas a superar las afectaciones en salud y psicosociales relacionadas con el hecho victimizante" (Decreto 4800 de 2011, Artículo 164). No obstante, el 70% de estas familias no se han beneficiado de los privilegios, lineamientos y estrategias del programa de atención a víctimas, y por otra parte, conviven en

2 Mcs. Gerencia de Recursos Humanos. Psicóloga Social. Especialista en Conciliación, Resolución de Conflictos. Docente Ocasional de la Universidad de la Guajira. Relaciones internacionales que fortalecen el comercio en el municipio de Maicao La Guajira Colombia.2010. www.redipe.org. Aprendizaje social sobre la devaluación de la moneda venezolana en el comercio del municipio de Maicao La Guajira.2017. www.redipe.org. Libro. Los Colores de la Frontera Nueva Ruta de Negocios Verdes para la Competitividad Comercial.2017. Gente Nueva. E-mail anarita@uniguajira.edu.co. <https://orcid.org/0000-0003-2761-2448>

3 Mcs. Pedagogía de la información y comunicación. Trabajadora Social, Docente Universidad de la Guajira. Mitigación y gestión del riesgo sociocultural en la etnia wayuu departamento de La Guajira.2017. www.redipe.org. Art. resiliencia como factor de éxito en las organizaciones 2016. Revista Cultura, Educación, Sociedad-Ces-Barranquilla. E-mail ccaicedo@uniguajira.edu.co. <https://orcid.org/0000-0003-4325-5583>

sectores vulnerables y estigmatizados.

Así mismo, persisten temores por situaciones conflictivas a nivel familiar, en este sentido, los resultados de la investigación, permitieron el mejoramiento de condiciones y calidad de vida, análisis de los obstáculos que han incidido en el ámbito individual, familiar y comunitario, debido al distanciado de las acciones gubernamentales y no gubernamentales.

PALABRAS CLAVE: contextos de paz, inclusión, psicosocial, socioeducativos, y víctimas.

ABSTRACT

Social inclusion in psychosocial care for victims in socio-educational and family programs in contexts of peace, is a response to the multiple conflictive situations evidenced in the vulnerable sectors of society, and is the product of research entitled: impact of the program of social inclusion in the psychosocial care of victims in the trunk of the Caribbean of the department of La Guajira, becoming a challenge of opportunities and possibilities for the populations settled in a geostrategic area of great economic, political, social and cultural importance of the department of La Guajira.

That is why the socio-educational actions that the Program of psychosocial assistance to victims was analyzed, which indicates "Set of activities, procedures and interdisciplinary interventions designed by the Ministry of Health and Social Protection for comprehensive health care and psychosocial care . They can be developed individually or collectively and in any case aimed at overcoming the health and psychosocial effects related to the victimizing event "(Decree 4800 of 2011, Article 164). However, 70% of these families have not benefited from the privileges, guidelines and strategies of the victim assistance program, and on the other hand, they coexist in vulnerable and stigmatized sectors.

Likewise, fears persist due to conflictive situations at the family level, in this sense, the results of the research, allowed the improvement of conditions and quality of life, analysis of the obstacles that have affected the individual, family and community, due to the distanced from governmental and non-governmental actions.

KEY WORDS: Contexts of peace, inclusion, psychosocial, socio-educational, and victims.

INTRODUCCIÓN

El departamento de La Guajira, Colombia, no fue ajeno a la problemática sociopolítica y económica relacionada con la Inclusión social en la atención psicosocial a víctimas en los programas socioeducativos y familiares en contextos de paz, que afectó considerablemente a la región con situaciones agravantes producto del conflicto interno del país. El desplazamiento forzado rompió la identidad de los grupos sociales y por ende de las personas dado que se generaron cambios sociales al interior de las familias, las cuales fueron victimizadas por el conflicto interno vivido en el país. Por consiguiente, en el año de 2009 y a raíz de las secuelas y el deterioro de las familias en condición de vulnerabilidad la Procuraduría General de la Nación, consolida acciones integradoras a través de un programa oficiales de atención psicosocial a las víctimas del conflicto armado interno en Colombia en el cual se establece.

El presente trabajo constata la ausencia de una política pública estatal para la atención psicosocial a las víctimas afectadas por el conflicto armado interno; así mismo, el carácter incipiente, en la materia que nos ocupa, de las acciones que se adelantan en el marco de la Ley de Justicia y Paz. En consecuencia, la principal recomendación que planteamos es que las instituciones con competencias en el tema acopien los recursos necesarios para emprender el proceso de construcción y puesta en ejecución de una política pública que supla dichas necesidades de las víctimas. Mientras ello se cumple, es imprescindible que las acciones y programas que hoy se realizan sean ajustados de acuerdo con nuestra idiosincrasia, criterio diferencial y atendiendo las necesidades de las víctimas, desde luego acatando los tratados e instrumentos internacionales que hacen parte de nuestra Carta Política. De ahí que la Procuraduría presente en este estudio, para que ojalá sean tendidas, una serie de recomendaciones que consideramos pertinentes al tema. Entregamos pues estas reflexiones a las entidades estatales, a las organizaciones sociales y a las propias víctimas, con el propósito de contribuir al diseño e implementación de una política pública que

con responsabilidad y oportunidad garantice la dignidad de tantos colombianos que sufren y han sufrido la violencia”⁴

En este escenario, y mediante los resultados de esta investigación, se propone confrontar los traumas experimentados por el conflicto interno armado que han marcado a cada persona y por ende a las familias ubicadas en la troncal del Caribe, departamento de La Guajira, entre otros el miedo, la soledad, pérdida de seres queridos, el escepticismo, que permita describir las entidades territoriales que brindan atención integral a las familias víctimas caracterizadas, tanto como desarrollar estrategias de intervención dentro del marco de las políticas sociales sobre calidad de vida a las familias víctimas caracterizadas en la troncal del caribe departamento de la Guajira, en razón de proponer alternativas de solución en la atención de casos focalizados en el programa de inclusión social a víctimas.

En este orden de ideas, se plantea una serie de interrogantes que merecen atención integral para analizar, identificar e investigar de manera minuciosa la realidad social de las situaciones del conflicto, a fin de que desde el ámbito social y académico se conozcan los efectos psicosociales que tales fenómenos tienen en las poblaciones y, especialmente en las poblaciones asentadas en la Troncal del Caribe del departamento de La Guajira. Al respecto Fernando Arias M. Plantea: “Eso supone que entendamos que las repercusiones de los hechos de violencia, como los que muestra nuestro conflicto, trascienden la implicación individual, intra psíquica de un sujeto y tiene unas profundas implicaciones en los espacios de relación familiar, comunitaria y social, que es lo que de una perspectiva psico-social permite comprender de forma más amplia”⁵ (Arias Morales. Fernando. 2001)

Desde este punto de vista, se destaca la situación crítica que vive el país, obliga a las diferentes profesiones a enfrentar los diferentes espacios de intervención social para proponer y participar con alternativas que aporten e inviten a las poblaciones en general, para que interactúe en la construcción del tejido social, permitiendo crear ambientes más agradables de convivencia ciudadana, es necesario, entonces replantear una serie de alternativas que permitan investigar

4 Procuraduría General de la Nación. Valoración de los programas oficiales de atención psicosocial a las víctimas del conflicto armado interno en Colombia. Bogotá, D.C., Colombia. ISBN: 978-958-98744-5-5. 2009

5 Arias Morales. Fernando. Las otras huellas de la guerra. En debates U de A. No 31. 2001

los componentes que han incididos notablemente para abordar desde los programas de atención psicosocial como parte integral de una política pública que visibiliza la atención sistémica a las víctimas de violaciones de los derechos humanos.

Mediante los resultados de la investigación inclusión social en la atención psicosocial a víctimas en la troncal del caribe departamento de La Guajira, se pretende realizar una valoración del impacto socio familiar a víctimas del conflicto, para identificar los principales avances y nudos problemáticos, Que se han generado en torno a la atención de la población desplazada y víctima de situaciones conflictivas en esta región del país, por consiguiente, en la actualidad es importante resaltar los contenidos político-social que se encuentran implícitos en esta problemática y por otro lado la no-violencia debe ser pensada fundamentalmente como un planteamientos profundo desde las perspectivas de las dimensiones estratégicas para generar diferentes formas de convivencias, de respeto a sus vidas que conlleven al ejercicio de la paz y autonomía, para efectos del mismo, encaminar acciones de mitigación para promover y defender los derechos de la población asentada en la troncal del Caribe

Otro aspecto relevante que juega un papel fundamental, lo constituye el componente social inmerso en las investigación. En este sentido es importante señalar que toda acción humana obedece a una diversidad de factores sociales, afectivos, psicológicos, económicos, políticos, migratorios, fronterizo. Lo esencial de la misma radica en la influencia de los procesos sociales, y sus distintas relaciones con las prácticas discursivas, que al final se construyen en tejidos sociales porque consolidan y transforman la cultura, en los procesos de readaptación de las poblaciones vulnerables y no vulnerables de los contextos sociales.

Seguidamente, se visibiliza que a través de la inclusión social en la atención psicosocial a víctimas en los programas socioeducativos y familiares en contextos de paz, desde el punto de vista institucional, académico e investigativo se facilitan las condiciones y los espacios de convivencia lo cual acceden al reconocimiento de los otros, en sus diferencias y singularidades, con el propósito de instaurar el valor humano del respeto, construcción de sociedad y de cultura, propios de la

interacción social, producto de las secuelas que se han producido por los rezagos de la violencia convirtiéndose en víctimas de un conflictos que una permanece en las familias que se ubican geográficamente en la troncal del caribe en el departamento de La Guajira.

En Colombia la Ley 387 de 1997, establece los diferentes mecanismos para la prevención del desplazamiento forzado, cuyo contenido se enmarca en una política pública social donde se integra la asistencia humanitaria, prevención del desplazamiento, la protección, retorno, consolidación y estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia.

No ajeno a ello, la Ley 1448 de Junio 10 de 2011 de víctimas y restitución de tierras, por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones.” se convierte entonces en un marco fundamental para la consolidación de una sociedad democrática, porque permite entre otros aspectos, identificar y visualizar los derechos de las víctimas. Es preciso destacar, que se plantea un concepto único de víctimas, priorizándolas dentro de la atención y servicios que provee el Estado.

En otras palabras, reafirmando la igualdad entre las víctimas, pero al mismo tiempo garantizando una atención diferenciada de acuerdo con sus características” y determina con asertividad cuales son las personas que pueden ser consideradas víctimas “ Las personas que individual o colectivamente hayan sufrido un daño como consecuencia de violaciones a los derechos humanos, ocurridas a partir del 1º de enero de 1985 en el marco del conflicto armado, (homicidio, desaparición forzada, desplazamiento, violaciones sexuales y otros delitos contra la integridad sexual, secuestro, despojo de tierras, minas antipersona y otros métodos de guerra ilícitos, ataques contra la población civil”⁶.

En vista de lo anterior esta investigación posee su componente social, la cual será trascendental en analizar los aspectos concernientes a las desigualdades sociales, económicas, políticas y culturales que han incido para que se presente una discriminación de clase, de raza, de género, de origen geográfico, de distinta capacidad física, etc., excluyendo a todos o casi todos los miembros de un

grupo familiar y/o social. Y por otro lado porque se convierten en un fenómeno multidimensional, que lo hacen incompatible con los ideales democráticos del país.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El programa de Atención Psicosocial y Salud Integral a Víctimas – en adelante PAPSIVI –, que se presenta en el siguiente documento, forma parte de las medidas de asistencia y rehabilitación emanadas en la Ley 1448 de 2011, las cuales buscan el restablecimiento de las condiciones físicas y psicosociales de la población víctima y la garantía del derecho a la atención en salud física, mental y psicosocial, dentro de unos marcos éticos que permitan la dignificación y la recuperación de los efectos ocasionados como consecuencia de las Graves Violaciones a los Derechos Humanos e Infracciones al Derecho Internacional Humanitario en el marco del conflicto armado en Colombia.

Para la Comisión Interamericana de Derechos Humanos: “La palabra „víctima“ hace referencia a aquellos individuos que han sido afectados por la violación de sus derechos. La Comisión entiende que, en los casos en los cuales se produce una violación del derecho a la vida, la omisión del Estado de proveer recursos efectivos afecta a los familiares de la persona muerta, y por lo tanto, los transforma en „víctimas“ indirectas de la violación al derecho a la protección judicial, definida en un sentido amplio, es decir, incluyendo el derecho a la reparación”⁷

Acción sin daños y acciones afirmativas: Permite a Los profesionales que atiendan víctimas, aplicar unos principios mínimos éticos que respeten su pluralidad y multiculturalidad, orientados a garantizar la dignidad, autonomía y Libertad”⁸.

En consecuencia, al reconocer a las víctimas como sujetos de derecho el estado garantiza el cumplimiento de la norma y con ello la prestación de servicios de calidad, para que no exista exclusión social y de esta manera puedan vivir

⁷ Declaración sobre los principios fundamentales de justicia para las víctimas de delitos y del abuso del poder, suscrita en el séptimo congreso de las Naciones Unidas sobre prevención del delito y tratamiento del delincuente. Resolución 40/34 del 29 de noviembre de 1985.

⁸ Gaviria Uribe Alejandro. Ministerio de salud y protección social. Ruiz Gómez. Fernando. Ministro de salud pública y prestación de servicios. Todos Por Un Nuevo País. Usaid [Del Pueblo de los Estados de América. Organización internacional para las migraciones (OIM). ISBN. 978-958.8909-56-1. ¿Qué es el Programa de Atención Psicosocial y Salud Integral a Víctimas (PASIVI)? Guía para víctimas del conflicto armado. Primera edición. Bogotá. Colombia. Abril 2016. Pag.4/6

dignamente, frente a las adversidades vividas por hechos inesperados en sus contextos socioculturales y familiares. He ahí la función del Trabajo Social desarrollado por los profesionales en aras de contribuir con una sociedad justa y equitativa dirigida a los sectores vulnerables y no vulnerables de la sociedad

- **ATENCIÓN PSICOSOCIAL**

La atención psicosocial, como parte de las medidas de rehabilitación en el marco de la política pública de reparación integral a las víctimas del conflicto armado colombiano, se define como el conjunto de proceso articulado de servicios que tienen la finalidad de favorecer la recuperación o mitigación de los daños psicosociales, el sufrimiento emocional y los impactos a la integridad psicológica y moral, al proyecto de vida y a la vida en relación generado a las víctimas, sus familias y comunidades, como consecuencia de la grabé violaciones a los derechos humanos y a las infracciones del derecho internacional humanitario, ofertado por las instituciones estatales con competencias definidas en el marco legal.

- **CONDICIONES DE LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN SOCIAL**

Dentro de este contexto, el sistema político permanecerían ser factores ineludibles en los procesos de inclusión social. No ignoramos el papel activo que deben protagonizar las víctimas de la pobreza para su superación, más resulta poco viable pensar que está pueda lograrse a través del esfuerzo propio y al ayuda mutua de los involucrados, transfiriendo de las obligaciones que en el estado ha rescindido. En la idea de los grupos en desventaja son capaces de generar recursos, puede enmascararse la nación de subsidiaridad, lo cual desincentiva la viabilidad de efectuar demandas frente al estado y de participar en él en el plano público

Así mismo, el modelo psicosocial "Fija sus orígenes en la teoría del diagnóstico, si bien en su desarrollo ha sido un modelo en el que han ido permeando influyendo de manera notable diferencia de tendencias teóricas, tales como la teoría de los sistemas la teoría de los roles la teoría de la comunicación y, por supuesto la teoría psicoanalítica desde la parte.

En este sentido, el modelo psicosocial tiene como principales exponentes a Woods y Hollis de (1964), que fueron continuadores de la teoría del diagnóstico realizada por Gordon Hamilton (1950). En 1941, Gordon Hamilton subraya ya la importancia que tenía la realización relación de los individuos con el entorno en que se desenvuelve. Para este, el hombre es un organismo biosocial: “el caso, el problema y el tratamiento deben ser considerado el trabajador social como un proceso psicosocial. Un caso social no está determinado por el tipo de cliente (sea una familia, un grupo, un niño,) ni puede determinarse el problema (sea una dificultad económica o problemas de conducta) (Hamilton, 1968:1). Según Gordon Hamilton, el caso social es un “acontecimiento vivo”, que siempre incluye factores económicos, físicos mentales, emocionales y sociales en proporciones diversas

- **FAMILIA**

Institución histórica y social, permanente y natural, compuesta por un grupo de personas ligadas por vínculos que emergen e la relación intersexual y de la filiación. Depende de la forma de organización social y de todo el contexto cultura donde se desenvuelva.

La familia tiene funciones indispensables en la sociedad como son. La renovación y el crecimiento de la sociedad, a satisfacción de gran parte de las necesidades básicas del hombre, la socialización y educación de los individuos, la adquisición del lenguaje y la formación de los procesos fundamentales del desarrollo psíquico. Así mismo, es el grupo social en el que se satisfacen las necesidades afectivas y sexuales indispensables para la vida social de los individuos y donde se protegen las generaciones futuras. Es una unidad básica bio-psicosocial, con leyes y dinámicas propias que le permiten mantenerse en equilibrio y soportar las tensiones y variaciones, sin perder la identidad como grupo primario de organización social mediante la unidad, la continuidad en el tiempo y el reconocimiento de la comunidad que lo rodea.(Montoya. G, Zapata. C y Cardona. B .2002).

- **RESILIENCIA**

Ángela María Quintero Velázquez, (2003, Pág. 201) señala, “Las poblaciones resilientes, han coincidido en identificar lo que podría llamarse “Ámbitos

generadores de resiliencia, es decir, circunstancias o factores bajo los cuales surgen en las personas esas fuerzas que los ayudan a superar con éxitos las adversidades y a crecer a partir de ella”. En este orden de ideas, a través de los resultados de la investigación se propende a generar espacios de análisis y reflexión o frente a las políticas públicas y sociales, para que sea las mismas familias y por ende los grupos sociales quienes lideren acciones esperanzadoras a través de asumir con capacidad de respuesta ante los daños vividos y puedan de algún modo, reparar y fortalecer sus condiciones de vida y no detenerse frente a insucesos inesperados que paralizan la condición humana.

- **VICTIMA**

Según los derechos contenidos en el Convenio 116 del Consejo de Europa “Es concebir la indemnización a la víctima no como un derecho del individuo sino como un deber del Estado, que encuentra su apoyo fundamental en los principios de solidaridad y equidad que deben presidir las relaciones en una sociedad más justa. como aquellas que hubiesen sufrido lesiones corporales graves o daños en su salud, como consecuencia de un delito intencional violento, o las personas que estuviesen a cargo de la víctima si hubiese fallecido como consecuencia de éste. Excluye tácitamente de sus disposiciones, que hemos de considerar como mínimas y que en todo caso pueden ser ampliadas por los Estados Miembros, los daños materiales en sus bienes y derechos, así como las lesiones corporales y daños a la salud causados por delito de carácter culposo o no violento” (Albaran Olivera, Antonio Jorge, 2003. Pág. 5)

RESULTADO DE INVESTIGACIÓN

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Según el análisis y alcance de los resultados, se puede decir que esta investigación es de tipo descriptiva, el enfoque es cuantitativo en sus resultados, con algunas premisas cualitativas en el análisis, la interpretación y la conclusión.

las investigaciones de tipo descriptiva, se considera que analizan e interpretan las funciones o actividades, tomando en cuenta tanto las condiciones como los elementos que caracterizan los procesos, así como las interacciones de las personas que participan en los hogares sujeto de estudio, en este sentido

Tamayo expresa “que las investigaciones descriptivas son aquellas donde no hay manipulación de variables, estas se observan y se describen tal como se presentan en su ambiente natural. Su metodología es fundamentalmente descriptiva, aunque puede valerse de algunos elementos cuantitativos y cualitativos” (Tamayo & Tamayo Mario. 2003. p.72)

METODO DE LA INVESTIGACIÓN

Dentro de este marco ha de considerarse, la información consolidada en la investigación y los objetivos esbozados, como también al abordaje de la variable, dimensiones e indicadores. Cabe señalar que el método planteado es el deductivo, lo que implica “El método deductivo consiste en que el investigador practique por medio de conocimientos teóricos sólidos la deducción de verdades preestablecidas para inferir de ellas conclusiones respecto al caso particular. (Vergel Cabrales, Gustavo. 1997, p.23)

POBLACIÓN.

Según Fideas G. Arias, define “La población de estudio, como el conjunto finito o infinito de elementos con características comunes para los cuales serán extensivas las conclusiones de la investigación. Esta queda delimitada por el problema y por los objetivos del estudio. Permite conocer desde la población finita, los sujetos a investigar, la se encuentra definida como una agrupación en la que se conoce la cantidad de unidades que la integran. Al mismo tiempo, existe un registro documental de dichas unidades” (Arias. Fideas G, p.81)

Dada la magnitud del impacto del programa de inclusión social en la atención psicosocial a víctimas en la troncal del caribe del departamento de La Guajira, y su relevancia en las políticas sociales y publicas debido a sus implicaciones para las futuras generaciones, la población seleccionada para esta investigación se encuentra determinada, por una muestra de Cincuenta (50), familias residentes en los municipios de Dibulla y el distrito Turístico y Cultural de Riohacha. En sus respectivas zonas de influencias Palomino, Rio ancho, Mingueo y Cari Cari departamento de La Guajira.

FUENTES DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN.

Las fuentes son hechos o documentos a los que acude el investigador y que le permiten obtener información; en este caso serán de tipo primario y secundario, con el fin de obtener información más precisa y veraz para el desarrollo del estudio.

FUENTES PRIMARIAS.

Como fuente primaria se puede determinar la información recolectada en el trabajo de enfoque cuantitativo, mediante la utilización de la técnica de observación, los instrumentos como encuesta aplicada a las familias asentadas en la troncal del caribe del departamento de La Guajira en el municipio de Dibulla y el Distrito Turístico y Cultura de Riohacha.

Grafica 1 Beneficios del programa socioeducativo de inclusión social



Fuente: Investigadoras, Brito, CJ, Villa AR, & Caicedo, C. 2018

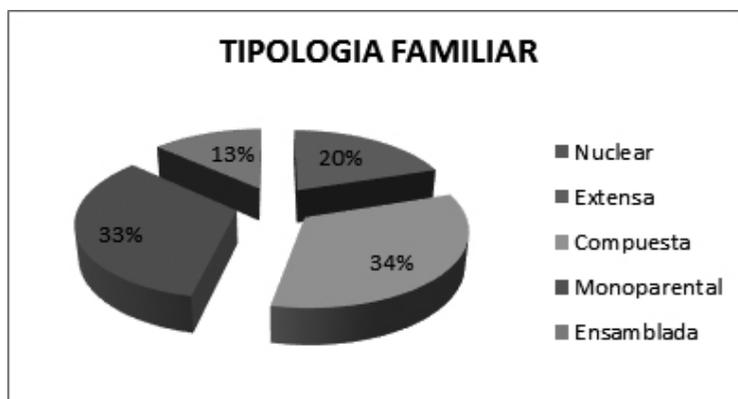
Una vez procesada la información obtenida a través de las encuestas y analizadas mediante la Escala de Likert, sobre el Impacto del programa de inclusión social en la atención psicosocial a víctimas en la troncal del caribe del departamento de La Guajira,

se evidencia en la Grafica 1, que el 29% (mayor porcentaje), se siente medianamente satisfecho con las medidas e implementación del programa de

inclusión social PASIVI y junto con las dos respuestas optimas anteriores: casi siempre (CS) y siempre (SP); se denota que el 65% de las personas encuestadas se sienten satisfecha con la implementación del programa de inclusión social en el corregimiento de Palomino.

El otro escenario está representado por el 35% de la población encuestada, que no muestra conformidad con las condiciones o como se ha venido desarrollando el programa PASIVI, esta cantidad porcentual no deja de ser importante, ya que son aspectos negativos que pueden llegar a crecer en el transcurso del tiempo y afectar la continuidad del programa de inclusión social.

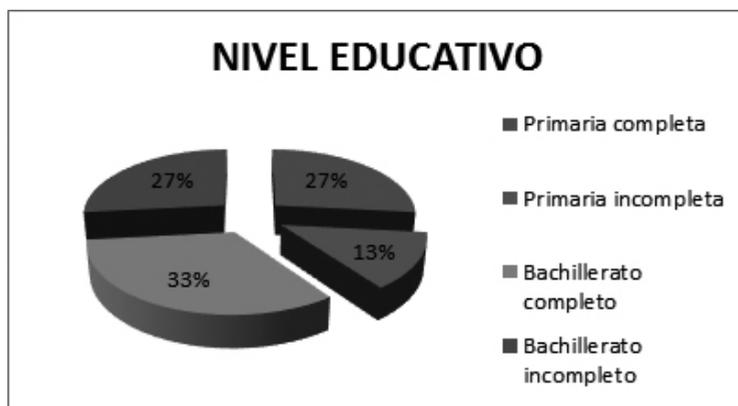
Grafica 2 Tipología Familiar



Fuente: Investigadoras, Brito, CJ, Villa AR, & Caicedo, C. 2018

Según la información suministrada por las habitantes encuestas en el corregimiento de Mingueo, la mayor parte de las personas encuestadas conservan una tipología familiar de tipo compuesta con un 34%, y un 33% monoparental siendo la madre quien regularmente se encuentra como cabeza de familia. Un 20% extensa y el 13% ensamblada. Lo cual es propio de la dinámica familiar de esta comunidad.

Grafica 3 Nivel Educativo



Fuente: Investigadoras, Brito, CJ, Villa AR, & Caicedo, C. 2018

Se evidencia que no existe formación universitaria y mucho menos profesionales de cualquier índole. Existe un porcentaje representativo de individuos que pudieron concluir los estudios de bachillerato (33%), el 27% representa estudios de bachillerato incompleto y el mismo porcentaje de primaria completa.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El programa de atención psicosocial y salud integral a víctimas es una iniciativa del Ministerio de salud y protección social que contribuye la rehabilitación psicosocial física y mental de las víctimas del conflicto armado, desde sus inicios garantizaba el mejoramiento de las condiciones de vida de los individuos, familias y comunidades afectadas, sin embargo las bajas coberturas han producido insatisfacción en las necesidades básica y prioritarias por el abandono de las políticas públicas y sociales para atender la multiplicidad de problemas que acontecen en este sector vulnerado y estigmatizado que se localiza geográficamente la Troncal del Caribe departamento de La Guajira

Asimismo, se puntualiza que la situación posee las mismas dimensiones, puesto que han sido pocas las familias que se han seleccionado. Se resalta que dichas familias se encuentran desprovistas de programas de socioeducativos e inclusión social que les garantice el cumplimiento de sus derechos por ser víctimas del

conflicto. Por otra parte admiten que este programa no ha tenido el impacto deseado con relación a favorecer la recuperación o mitigación de los daños psicosociales, el sufrimiento emocional y los impactos a la integridad psicológica y moral que sea para el bienestar de los proyecto de vida a nivel individual y familiar

Se recomienda a las administraciones municipales de Dibulla y el distrito Turístico y Cultural de Riohacha, en el departamento de La Guajira, que fortalezcan alianzas estratégicas para atender y/o abordar las problemáticas sociales, individuales, familiares y comunitarias existentes en la Troncal del Caribe, debido al abandono de las políticas públicas y sociales que se encaminen a buscar alternativas de solución en la atención de casos focalizados en el programa de inclusión social a víctimas.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ARIAS ODON. Fideas Proyecto de investigación Guía para su elaboración. ISBN 980-07-3868-1. Editorial Episteme, C.A. Caracas Venezuela. 1999
- ARTEAGA BASURTO Carlos. Problemática de los grupos vulnerables: visiones de la realidad TOMO III. La participación y la democracia frente a la desigualdad y la pobreza. Profesor de Carrera Titular-Escuela Nacional de Trabajo Social UNAM. Pág. 13
- Colombia Ministerio de interior y de Justicia. Protocolo de atención integral en salud con enfoque psicosocial para las personas víctimas del conflicto armado en Colombia. Bogotá: Ministerio de salud y protección social, 2013
- Constitución Política de Colombia 1991.
- CONSEJO NACIONAL DE TRABAJO SOCIAL. Código de Ética Profesional de los Trabajadores Sociales en Colombia, a través de La Ley 53 de 1977. Decreto reglamentario No 2833 de 1981. Capítulo 1 disposiciones generales. Art 1 inciso C.

- DE SANTA PALELLA Stracuzzi Y FELIBERTO MARTINS Pestana: Metodología de la investigación cuantitativa” 3ra Edición. Edit. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas. 2012
- EL DESPLAZAMIENTO EN LA GUAJIRA Una reflexión en dialogo con las teorizaciones académicas y saberes cotidianos Nicolás Amaya López - Juannys Chiquillo Rodelo Rebeca Curiel Gómez Grupo de Investigación: TAMASKAL. Universidad de La Guajira.2016.
- ESCUDERO ALZATE, María Cristina. Mecanismos alternativos de solución de conflictos: conciliación, arbitramento y amigable composición, Bogotá, Editorial Leyer, 2004
- HERNANDEZ, FERNANDEZ y BAPTISTA. Metodología de la Investigación. Editorial Mc Graw Hill. México. 2001. P. 546
- HEALY. KAREN. Trabajo Social: perspectivas contemporáneas. Editorial Morata. Madrid España. 2001
- Mediación y memoria: justicia restaurativa y daño colectivo. Medellín, COLOMBIA: Corporación Universitaria Remington, 2012
- MELANO, Maria Cristina. Un trabajo social para los nuevos tiempos, Editorial. Lumen . Humanitas. Mexico, 2001, Pagina
- Programa De Atención Psicosocial Y Salud Integral A Víctimas En El Marco De La Ley 1448 De 2011 Bogotá. 2011
- RUIZ SEISDEDOS, Susana & MARTÍN CANO, María Del Carmen. Nuevas formas de familia, viejas políticas familiares: más familias monoparentales. Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas. Vol. 33, No 1 2012. Madrid, ES: Red Nómadas, 2012. Pág. 7
- Unidad Administrativa Especial de Atención y Reparación Integral a las Víctimas del Conflicto Armado (UARIV). Índice de Riesgo de Victimización. Página 38

- VERGEL CABRALES, Gustavo. Metodología. Un manual para la elaboración de los diseños y proyectos de investigación. Tercera edición. Universidad de la Costa - costa. Barranquilla 1997
- VELÁSQUEZ Ángela María, trabajadora social, magister en orientación y consejería, docente de la universidad de Antioquia. XI congreso colombiano de trabajo social Manizales caldas 2003. pág. 201

