



IV SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

Encuentro Iberoamericano de Pares Académicos

*“Reflexiones, investigaciones, programas, modelos,
enfoques, perspectivas, estrategias
y metodologías”*



UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS
ENRIQUE JOSÉ VARONA

**Simposio Sentipensante:
Universidad de Ciencias Pedagógicas
“Enrique José Varona”**

11- DE DICIEMBRE



**IV Simposio Educación y Pedagogía:
Universidad de La Habana**

12-14 de DICIEMBRE de 2107



SENTIPensantes
NODO IBEROAMERICANO DE ESTUDIANTES DE
PREGRADO Y POSTGRADO

Apoyan: Ministerio de Educación Superior República de Cuba



CIHCyTAL, RIEPA, PIIR

INFORMES E INSCRIPCIONES: dirección@redipe.org info@rediberoamericanapedagogía.com Visítanos: www.facebook.com/redipe www.twitter.com/redipe

Título del libro: Apropiación, generación y uso del conocimiento IV

ISBN 978-1-945570-50-6.

Editorial Redipe, Capítulo Estados Unidos. Coedición: Universidad de Ciencias Pedagógicas, Universidad de La Habana, Evenhock- RedipSeptiembre de 2017

COMITÉ EDITORIAL

Damián Pérez Guillermo, UCP/ Coordinador Macroproyecto Iberoamericano Sentipensante

Nancy Chacón Arteaga; **Gudelia Fernández-Pérez de Alejo** Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona":

Lidia Ester Cuba Vega, Decana Facultad De Español Para No Hispohablantes, ; MSc. **Odalys Rodríguez Perea**, Directora Centro de Estudios en Gestión de Ciencias e Innovación. Instituto Superior de Tecnologías y Ciencias Aplicadas (InSTEC),

Odalys Fundora Arencibia, Directora de Comunicación Institucional en la Universidad de La Habana

Mario Hernández Pérez, Universidad Agraria De La Habana

Osniel Echevarría Ramírez, Coodinación Redipe Evenhok

Yerenis Sarahis TamayoRodríguez- Evenhok, Universidad Las Tunas

Pedro León Llano - Universidad de Artemisa- **Asociación de Pedagogos Cubanos**

Pedro Ortega Ruiz, Pedagogo español, Coodinador Red Internacional de Pedagogía de la alteridad (Ripal)

José Manuel Touriñán, Pedagogo español, Coordinador Red Internacional de Pedagogía Mesoaxiológica

María Ángela Hernández, investigadora Universidad de Murcia, España

MANUEL SALAMANCA LÓPEZ, RIDECTEI- Universidad Complutense De Madrid

María Emanuel Almeida, Centro de Estudios de las Migraciones y Relaciones Interculturales de la Universidad Abierta, Portugal.

Carlos Arboleda A. Investigador Southern Connecticut State University (USA)

Julio César Arboleda, Director Redipe, Profesor USC.

PRÓLOGO

El presente libro, publicado bajo el sello Editorial Redipe en coedición con **Universidad de Ciencias Pedagógicas, Universidad de La Habana, Evenhock- Redipe**, incluye los trabajos seleccionados como Capítulo de libro, del I **SIMPOSIO INTERNACIONAL DE ESTUDIANTES SENTIPENSANTES Y IV DE SIMPOSIO INTERNACIONAL EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA**, organizado por la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE), en alianza con las instituciones en referencia, y desarrollado en las instalaciones de UCP Y UH, respectivamente los días 11 AL 14 de diciembre de 2017.

De este modo Redipe avanza en su compromiso de generar oportunidades y capacidades para promover la apropiación, generación, aplicación, transferencia y socialización del conocimiento con el que interactúan agentes educativos de diversos países.

Julio Cesar Arboleda, PhD D

Director Redipe, Profesor USC

direccion@redipe.org

PARTE IV

PONENCIAS – REDIPE

CONTENIDO

PRÓLOGO
GENERALIDADES
PONENCIAS

1. POR QUÉ LAS UNIVERIDADES NO DESARROLLAN PENSAMIENTOS MÚLTIPLES EN LOS ESTUDIANTES: PROPUESTA ALTERNATIVA Pag 6

2. LA ENSEÑANZA DEL DERECHO PENAL ACUSATORIO, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DERECHOS HUMANOS EN LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA, MÉXICO. Pag 19

3. EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EN LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA, MÉXICO:
RECUPERACIÓN DE LA MEMORIA HISTÓRICA DE LOS PROCESOS DE ACREDITACIÓN Pag 30

4. PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR QUE CONSTITUYEN SUJETOS DESDE UNA MIRADA FOUCAULTIANA Pag 43

5. LA ASIGNATURA PEDAGOGÍA EN LA UNIVERSIDAD AGRARIA DE LA HABANA Pag 62

6. DIDACTIZACIÓN DE LA INTERCULTURALIDAD EN LENGUAS EXTRANJERAS: BORDEANDO LA COLONIALIDAD DEL SABER Pag 67

7. UTILIZACIÓN DEL ANÁLISIS DE SITUACIÓN DE SALUD EN INGLÉS PARA LA ESTRATEGIA CURRICULAR DE IDIOMAS. Pag 104

8. SOFTWARE LIBRE GEOGEBRA Y EL DOMINIO DE DESTREZAS ACTITUDINALES EN MATEMÁTICA
Caso de estudio: primer año de Bachillerato General Unificado Pag 121

9. ESPACIO Y TIEMPO ESCOLAR :TERAPIA COGNITIVA CONDUCTUAL PARA LA INCLUCION EDUCATIVA DE ALUMNOS CON AUTISMO EN AMBIENTES EDUCATIVOS.
El recreo y la inclusión educativa de alumnos con Trastornos del Espectro Autista Pag 139

10. LA INFLUENCIA DEL USO DE TELÉFONO CELULAR Y DE INTERNET EN LA LECTOESCRITURA DE LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN BÁSICA-SECUNDARIA

11. LA LECTURA CRÍTICA COMO ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO LÓGICO

12. CAMBIO CLIMÁTICO, GESTIÓN Y EDUCACIÓN AMBIENTAL URBANA, ANÁLISIS GEOPOLÍTICO. ESTUDIO DE CASO: COMPLEJO DE HUMEDALES EN LA LOCALIDAD DE 11-SUBA, BOGOTÁ-COLOMBIA Pag 192

Clara Inés Pinilla Moscoso y Diana Stephanie Puertas P. Universidad del Área Andina y Universidad Javeriana.

13. APUESTAS FORMATIVAS DE ALGUNAS DE LAS UNIVERSIDADES DE BOGOTÁ (COLOMBIA) FRENTE LA POLÍTICA PÚBLICA PARA LA PRIMERA INFANCIA
Bertha Lucía Nossa Nuñez Pag 212

14. ESCALA PARA MEDIR ACTITUDES HACIA LA INVESTIGACIÓN (*EACIM*):
VALIDACIÓN DE CONTENIDO Y CONFIABILIDAD
Gloria Marlen Aldana de Becerra. Fundación Universitaria Del Area Andina Pag 227

15. CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS EN LA APROPIACIÓN DE LA FORMACIÓN INVESTIGATIVA: EL CASO DE DOS PROGRAMAS ACADÉMICOS COLOMBIANOS
Gloria Marlen Aldana de Becerra. Fundación Universitaria Del Area Andina Pag 235

16. PRÁCTICAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR QUE CONSTITUYEN SUJETOS.
UNA MIRADA FOUCAULTIANA: EL CASO DE ENFERMERÍA
*Luz Mery Hernández Molina- Nelly Hernández Molina. Programa de Medicina,
Universidad del Tolima

17. HUMOR, INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN EN VALORES
Dra. Lidia Ester Cuba Vega, M. Sc. Yadira Miranda Cuba. Universidad De La Habana
Pag 266

I.

POR QUÉ LAS UNIVERSIDADES NO DESARROLLAN PENSAMIENTOS MÚLTIPLES EN LOS ESTUDIANTES: PROPUESTA ALTERNATIVA

Mirella del Pilar Vera-Rojas¹

Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías
Universidad Nacional de Chimborazo, Riobamba - Ecuador

mire6.unach@yahoo.com

Luis Antonio Vera Rojas²

Facultad de Ciencias
Escuela Superior Politécnica de Chimborazo, Riobamba – Ecuador

lvera@esPOCH.edu.ec

Segundo Chávez Arias³

Carrera de Informática Mención: Análisis de Sistemas, Instituto Tecnológico Superior
“San Gabriel”, Riobamba - Ecuador

scott_chavez1@hotmail.com

RESUMEN

Este artículo de reflexión, presenta un análisis crítico, del por qué las universidades no promueven pensamientos múltiples en sus estudiantes, para lo cual se muestra un recorrido breve de conceptos de pensamiento y pensamientos múltiples para

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.*

² *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.*

³ *Docente Investigador del Instituto Tecnológico Superior San Gabriel de la ciudad de Riobamba, ganador de premios de investigación a nivel local y nacional.*

introducir al lector en la temática. Luego se puntualizan los obstáculos epistemológicos que la universidad latinoamericana ha heredado de la modernidad, los que están impidiendo el desarrollo de pensamientos múltiples en los educandos, a lo que se acompaña de elementos con el que se propone la ruptura epistemológica de dichos obstáculos, tendientes a mejorar la calidad educativa y la construcción de un mundo más humano.

PALABRAS CLAVE: pensamiento, pensamientos múltiples, obstáculos epistemológicos, ruptura epistemológica, toma de conciencia.

ABSTRACT

This article of reflection, presents a critical analysis of why universities do not promote multiple thoughts in their students, for which a brief tour of thinking concepts and multiple thoughts is shown to introduce the reader to the topic. Then the epistemological obstacles that the latinoamerican university has inherited from modernity are pointed out, which are preventing the development of multiple thoughts in the learners, to which it is accompanied by elements with which the epistemological rupture of these obstacles is proposed, tending to improve the educational quality and the construction of a more human world.

KEY WORDS: thinking, multiple thoughts, epistemological obstacles, epistemological rupture, awareness.

CONCEPTO DE PENSAMIENTO Y PENSAMIENTOS MÚLTIPLES

Para introducir al lector en el maravillo mundo de pensamientos múltiples, se empezará con conceptualizaciones básicas de pensamiento y pensamientos múltiples, acompañada de una reflexión sucinta.

El pensamiento de acuerdo a Arboleda (2011) “es una función psíquica en virtud de la cual un individuo usa representaciones, estrategias y operaciones frente a situaciones o eventos de orden real, ideal o imaginario”. Gracias a la utilización del pensamiento el ser humano está en condiciones de resolver problemas de su entorno, así como también problemas de la vida cotidiana. Dicha función para su desarrollo requiere del manejo constructivo de la inteligencia, las emociones, la voluntad, la memoria, la atención, la imaginación, la motivación, la cognición y el aprendizaje que al igual que el pensamiento son también funciones de la dimensión mental.

Por lo visto, el desarrollo del pensamiento además de las funciones indicadas en el párrafo anterior, depende también de otras funciones y pulsiones psíquicas presentes en la conducta del individuo como el interés y el deseo que deben ser tomadas en cuenta al momento de aprender, sólo así el proceso educativo se desarrollará de manera efectiva.

En efecto y siguiendo bajo la línea conceptual de Arboleda (2011) “para pensar es relevante saber analizar, reflexionar, inferir, interpretar, y en general ejercitar operaciones mentales que demande la entidad objeto de intervención que asumamos: situaciones, fenómenos, enunciados, en fin diversas esferas de la vida y sus circunstancias”. Solo si la escuela –entendida como el nivel básico, bachillerato o universitario- desarrollara la capacidad de pensar de nuestros estudiantes, obtendríamos sujetos analíticos, reflexivos, críticos, propositivos y no meros repetidores y reproductores de sistemas retrógradas.

Una vez analizado el pensamiento, es el momento de dar a conocer lo que lo que aquí se entiende por pensamientos múltiples que de acuerdo a Arboleda (2011) son aquellos:

“potenciales psíquicos cuya presencia visible en los sujetos permite que estos procedan de manera más idónea en diversas esferas de la vida. Visible significa aquí cantidad y calidad. Cantidad, referida a la presencia de varios tipos de

pensamiento en los individuos. Calidad, que entre más fuertes sean estos potenciales, entre más operaciones maneje y más complejos sean las representaciones y los planes estratégicos de cara a los propósitos, mejores resultados pueden ofrecer al sujeto que los use en la vida o en los escenarios requeridos (p. 54).

De ahí la importancia de que las universidades potencien el desarrollo de pensamientos múltiples en los estudiantes para que estos puedan proceder de manera más idónea en el mundo académico y en su vida cotidiana, lo que a su vez demanda del fortalecimiento de capacidades de los profesores para que éstos puedan intervenir en la formación y en el desarrollo de competencias y comprensiones pedagógicas, macro función mental pero sustantiva para vivir, convivir y construir mundos mejores como diría Arboleda (2011) y como sostienen también los autores.

Entre los pensamientos múltiples que se deberían desarrollar en la escuela, y que devienen y se hacen plurales y múltiples en su estructura, en su composición constituyéndose en una multiplicidad consistente (Badiou, 2002), requieren de formación y desarrollo, pues nadie nace con esta capacidad instalada. Así los pensamientos que los profesores deberían promover en sus estudiantes son el lógico, complejo, lateral, creativo, social, analítico, axiológico, filosófico, crítico, conceptual, científico, pedagógico, edificador, tecnológico, matemático, lingüístico, entre otros de acuerdo con las circunstancias y las demandas personales y sociales.

OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS QUE IMPIDEN EL DESARROLLO DE PENSAMIENTOS MÚLTIPLES EN LA UNIVERSIDAD VERSUS RUPTURA EPISTEMOLÓGICA COMO PROPUESTA ALTERNATIVA

A continuación se presenta en una matriz los obstáculos epistemológicos que impiden el desarrollo de pensamientos múltiples en profesores y estudiantes en la universidad latinoamericana. Para lo cual se asumen los propuestos por Martínez (2017), por considerarlos los más pertinentes para este análisis.

OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS

1.- EI CONOCIMIENTO CIENTÍFICO ES LA ÚNICA VÍA PARA LLEGAR A LA VERDAD.

- Herencia de la modernidad que invalida todo tipo de conocimiento no científico.
- Se considera que los únicos conocimientos verdaderos son los obtenidos por el método científico, negando otras posibilidades de conocer como la hermenéutica y la crítica.
- No se puede olvidar que la herencia de este conocimiento científico es fruto de la epistemología europea y norteamericana ¿y que hay de la epistemología del sur?.
- En países pluriculturales y diversos como son los de América Latina no se puede aceptar una sola forma de conocer, pues así se continúa promoviendo el neocolonialismo europeo.

2.- SUPERIORIDAD DEL HOMBRE ANTE LA NATURALEZA POR DISPONER DE LA CIENCIA.

RUPTURA EPISTEMOLOGICA

- El conocimiento científico es uno de los tantos, que bien pueden complementarse con otros tipos de conocimientos.
- Hay que abrirse a otros tipos de conocimientos, y de pensamientos como los ancestrales andinos, constituyendo un reto para la universidad latinoamericana.
- Dar apertura a otras epistemologías si es posible, como las epistemologías del sur.
- Utilizar otros métodos para producir ciencia como el hermenéutico y el crítico.
- Es necesario adoptar una Bioética que

- La disposición de la ciencia y la técnica le dan la falsa seguridad al ser humano, quien apuesta a ser Dios.
- La ciencia y la técnica al servicio del capital.
- El avance de la ciencia y la técnica ha deshumanizado al hombre y al mundo.

3.- VISIÓN ECONOMICISTA DE LA VIDA Y LA NATURALEZA.

- Es otro legado de la modernidad, mediante el cual la naturaleza pierde su sacralidad y se convierte en canasto infinito de recursos.
- La ciencia se convierte en herramienta para dominar y destruir a la naturaleza.
- Naturaleza y mercado dos categorías irreconciliables, la primera significa vida, la segunda muerte y destrucción.
- La universidad al servicio del neoliberalismo promueve el neocolonialismo y las más grandes inequidades.

4.- EL ASIGNATURISMO

- garantiza la vida en el planeta.
- La ciencia y la técnica deben estar al servicio de la vida.
- La democratización de la ciencia y de la técnica debe promover el respeto a la naturaleza y al ser humano.
- Visión Humanista y edificadora de la vida, de la naturaleza y de la educación.
- La universidad al servicio del pueblo, llamada a solucionar los problemas sociales.
- La universidad debe ser impertinente y cuanto más impertinente más crítica y tanto más abierta a la utopía... (Hoyos) puesto que la utopías son las que nos hacen caminar, pues promueven el desarrollo y la transformación.
- Proponer la organización curricular

- Como organización curricular en la universidad, donde cada disciplina se trabaja de manera aislada sin ningún tipo de relación.
 - Consecuencia directa del paradigma analítico CARTESIANO, que se lo viene utilizando como herencia de la modernidad.
 - Deforma la realidad y el **pensamiento** humano porque lo fracciona, deformando por tanto el **pensamiento** de los docentes universitarios, quienes ven a las disciplinas de trabajo como algo acabado y de su propiedad y a los estudiantes como algo inamovible e inalterable.
 - La planificación de cada asignatura se limita a un listado de temas y subtemas sin ningún tipo de relación y desconectados del perfil profesional de las carreras.
 - El asignaturismo prioriza la memoria en el proceso de aprendizaje, lo que **impide el análisis, la crítica, la reflexión, la inferencia y la interpretación**, en otras palabras **impide el desarrollo del pensamiento**.
 - La evaluación se convierte en mecanismo de evidencias de información y no de construcción de conocimientos.
 - El asignaturismo prioriza la relación profesor-estudiante de tipo vertical, impidiendo relaciones de horizontalidad que faciliten y promuevan el **aprendizaje por comprensión**.
 - Predomina el autoritarismo del profesor en el aula.
- en las carreras que oferta la universidad inter y trasndisciplinariamente.
- Interdisciplinariamente para mantener relación e integración entre disciplinas al momento de abordar un problema y objeto de estudio.
 - Transdisciplinariamente para manejar contenidos de amplia y compleja significación donde se vincule armoniosamente teoría y práctica sin mutilar o sobredimensionarlos y plantear estrategias de largo alcance que tiendan hacer énfasis en estudios cualitativos con compromiso social, dando real significado y sentido al proceso educativo.

5.- PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS BASADAS EN LA COTIDIANIDAD Y EN LA EXPERIENCIA.

La mejora de la calidad educativa requiere:

- En este punto es pertinente lo que Flórez (1994) manifiesta: *“es muy lamentable el que llamemos prácticas pedagógicas a actividades cotidianas que ocurren en las instituciones educativas, que no están inspiradas por la teoría pedagógica y que inclusive son antipedagógicas, en el sentido de que dichas prácticas son verdaderos obstáculos para una efectiva formación de nuestros estudiantes”* (p. 125).
- Los profesores aplican prácticas pedagógicas basadas según ellos en la experiencia sin ningún tipo de sustento científico, lo que ha llevado al desprestigio de la profesión docente.
- Que el proceso educativo se desarrolle bajo la aplicación de la teoría pedagógica; y
- Que los profesores se formen en pedagogía, para que “conviertan su práctica en praxis pedagógica” (Vasco, 2011).

6.- LA CLASE EXPOSITIVA COMO FORMA PREDOMINANTE DE ENSEÑANZA.

- Proponer otras formas de enseñanza que promuevan el desarrollo de **pensamientos**

Con lo que se cree que:

- El aula es una tribuna para el profesor y un auditorio para los estudiantes.
- El mejor profesor es el que da los contenidos conceptuales con cuchara.
- Ser profesor es cuestión de oratoria.
- Educar es transmitir conocimientos, lo que ha deformado la **capacidad de pensamiento** y la **múltiples** como: la investigación acción reflexión acción en el aula y fuera de ella, de tal manera que la enseñanza se convierta en luz para salir de la

concepción de ciencia en docentes y estudiantes.

ignorancia y de la pobreza.

- Es más el profesor no sólo debe enseñar sino sobre todo educar con el ejemplo, siendo coherente con lo que piensa, dice y hace.

7.- LA FORMACIÓN UNIVERITARIA ES TÉCNICO CIENTÍFICA.

- La mayoría de docentes universitarios están convencidos de que su función principal es la transmisión de la ciencia.
- Aducen que la formación ética de los estudiantes es tarea de la familia y de la iglesia.
- El problema de la enseñanza de los valores en la universidad, es el contexto capitalista en el que se ubica.
- En el sistema capitalista, durante todos los días y a cada momento se respira hidrógeno, oxígeno y corrupción.
- El postmodernismo niega los valores universales.
- La universidad responde al sistema capitalista y a la empresa, pues debe formar mano de obra barata y calificada para el trabajo productivo y sin experticias para pensar.

- La formación universitaria no solo debe ser técnico científica sino también **axiológica**, puesto que el ser humano es un ser integral.

- La honestidad, honradez, responsabilidad, solidaridad, tolerancia y flexibilidad son valores indispensables en la formación universitaria.

- **Se debe enseñar a pensar** (reflexionar, razonar, criticar interpretar, inferir) a los estudiantes y por lo tanto a **desarrollar pensamientos múltiples** para que estén en condiciones

8.- LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA RESPONDE A LA CONCEPCIÓN EMPRESARIAL

Jorge Villarroel (1999) destacado pedagogo ecuatoriano deja clara esta concepción de la universidad cuando expresa: *“ahora el conocimiento es una **mercancía**, los rectores son **gerentes**, los profesores son **administradores** del saber, a la enseñanza se la llama **coaching** y, a la formación humana se la entiende como **competencias**, los estudiantes son vistos como **clientes**, los resultados de la educación son concebidos como **productos**, la escuela, el colegio o la universidad es un **shopping** del saber, el mayor activo de las instituciones educativas se le conoce como **capital** intelectual, y para mejorarlo se debe recurrir al **benchmarking**”.*

Las palabras elocuentes de Jorge Villarroel dejan clara la concepción empresarial que tiene la universidad, con lo que se promueve el pensamiento único y el neoliberalismo.

de solucionar problemas en el campo profesional, personal y social.

- Se propone desarrollar en profesores y estudiantes

competencias

pedagógicas para que estén en condiciones de “comprender la acción relacionada con el acto de educar” (Arboleda, 2011), sólo así estarán en condiciones de transformar la realidad existen con sentido edificador.

- Pues quien comprende aplica y no se queda tan solo en el saber y predicar, por lo tanto, está en condiciones de convertir su práctica en praxis pedagógica llegando a ser coherente con lo que piensa, dice y hace “previo ejercicio de

indagación y reflexión”
(Arboleda, 2011).

9.- LA UTILIZACIÓN DE LA INFORMÁTICA ES DETERMINANTE EN EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES.

- Las aulas virtuales mejoran el aprendizaje de los estudiantes.
- Las presentaciones en power point motiva el aprendizaje de los estudiantes.
- Se glorifica y magnifica a la tecnología, y se cree erróneamente que tener todo informatizado y lleno de laboratorios de cómputo es brindar educación de calidad, cuando el 70% de los estudiantes no comprenden lo que leen.

Ante esto se propone:

- La utilización de la tecnología como apoyo a la docencia más no como eje determinante en el aprendizaje y formación de los estudiantes.
- Enseñar a los estudiantes el uso ético de la tecnología y la toma de conciencia.
- La informática no logrará solucionar el subdesarrollo académico, sino la toma de conciencia, el cambio de actitud y la aplicación de una práctica docente consciente guiada por la teoría científica de la educación, “la **Pedagogía**”.

Adaptado por los autores

A MODO DE CONCLUSIÓN

- La universidad tiene que ser pertinente con la sociedad y contribuir en la solución de sus problemas.
- Se debe romper con los esquemas mentales tradicionales e ideas equivocadas de docentes y estudiantes universitarios heredados de la modernidad, que han impedido y continúan impidiendo la mejora de la calidad educativa.
- Promover el desarrollo de competencias pedagógicas requiere enseñar a pensar a estudiantes y profesores, esto es enseñar a reflexionar, criticar, razonar, analizar, inferir e interpretar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- El deber de todo buen profesor es desarrollar en sus estudiantes pensamientos múltiples para que estén en condiciones de transformar la realidad existente en lo profesional, personal y social con sentido edificador.
- El desarrollo de pensamientos múltiples en los estudiantes no sólo requiere de una vasta formación pedagógica del profesorado, sino también de un compromiso ético y la aplicación de una práctica docente inteligente.
- Para encontrar sentido y significado de lo que se aprende es necesario comprender. De ahí la importancia de fortalecer enfoques y programas, no para el desarrollo de competencias, sino de comprensiones y proyectos de vida como diría Arboleda.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arboleda, Julio César (2011). Competencias pedagógicas. Conceptos y estrategias para el fortalecimiento, evaluación y comprensión de la práctica formativa. Red Iberoamericana de Pedagogía. Colombia.
- Badiou, Alain (2002). Condiciones. (Prefacio de Francois Watl), Siglo XXI Editores.
- Flórez Ochoa, Rafael (1994). Hacia una pedagogía del conocimiento. Santafé de Bogotá – Colombia.
- Martínez, Edgar (2017). Diapositivas de la capacitación “Estrategias para operacionalizar el currículo.
- Vasco, Carlos Eduardo (2011). Pedagogía, formación, currículo y didáctica. En: Tomo I Colección de la Pedagogía Colombiana/Iberoamericana. Editorial Redipe, 2011.
- Villarroel, Jorge (1999). Universidad y Neoliberalismo. Ibarra – Ecuador.

2.

**LA ENSEÑANZA DEL DERECHO PENAL ACUSATORIO, DESDE
LA PERSPECTIVA DE LOS DERECHOS HUMANOS EN LA
UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA, MÉXICO.**

Mtro. Saul Oswaldo Flores Corvera corvera_baldo@yahoo.com.mx

Mtro. Efraín de Jesús Gutiérrez Velázquez efrain@cunorte.udg.mx

Mtro. Jesús María García Carrillo fouhegarcia@gmail.com

Mtro. Sergio Arturo Mejía Pérez Sergio@cunorte.udg.mx

Centro Universitario del Norte (CUNorte)

Universidad de Guadalajara.

Resumen: Los grandes cambios en la normativa constitucional mexicana han traído consigo la reforma en materia penal. Al encontrarse en el texto de la Máxima Ley, es de observancia obligatoria. Debemos decir que esta reforma no solo genera un cambio en la forma en que se aplica el derecho penal, además de ello, también provoca que las instituciones educativas en donde se imparte la carrera de abogado, modifiquen sus programas para estar a la altura de las exigencias del dominio de este nuevo modelo de impartición y aplicación de justicia.

Abstract: The great changes in the Mexican constitutional regulations have brought about the reform in criminal matters. When found in the text of the Maximum Law, it is of obligatory observance. We must say that this reform not only generates a change in the way in which the criminal law is applied, in addition to that, it also causes the educational institutions where the lawyer's career is taught, modify their programs to be at the height of the demands of the domain of this new model of imparting and applying justice.

Palabras claves: Educación. Enseñanza. Derechos Humanos. Derecho penal.

Introducción:

La razón de ser de este trabajo de investigación estriba de manera fundamental en realizar una aportación sobre la reforma constitucional en materia judicial de nuestro país, singularmente a los juicios orales y a su significativo cambio de cultura jurídica que trae consigo. Se reflexiona sobre los cambios de aplicación, conocimiento y

procedimiento que acarrea la mencionada reforma y que tiene que ver con las personas que ejercen el derecho, así como estudiantes universitarios.

La metodología aplicada será la documental, llevando a cabo un comparativo de los sistemas de justicia penal inquisitivo y acusatorio, ambos procedimientos aplicados en nuestro país.

La reforma constitucional en materia judicial de fecha 18 de junio del 2008, por el que se modifican los artículos 16, 17, 18, 19, 20, 21 y 22; fracciones XXI y XXIII del artículo 73; la fracción VII del artículo 115 y la fracción XIII del apartado B del artículo 123, de la Constitución Política de nuestro país, genera un gran avance para que el Poder Legislativo proporcione instrumentos jurídicos de mayor eficacia y certeros en beneficio de los gobernados, así como de las autoridades que participan en el proceso.

Temas como procuración e impartición de justicia, así como ejecución de penas, si bien no son nuevas, podemos decir que impactan en gran medida en el nuevo sistema de justicia penal y rompen con los esquemas que se dan en el sistema de justicia penal mexicano.

Ante el contexto de la reforma constitucional que se refiere con anterioridad, se torna indispensable que los juristas, abogados litigantes en la materia penal, Jueces, Defensores Públicos, Agentes de Ministerio Público y Policías, también cambien la forma en que venían litigando. La reforma en cita, trae consigo un cambio de cultura jurídica, una forma diferente de estudiar y aplicar el nuevo sistema de justicia penal.

Desarrollo.

Estamos ante la presencia de una reforma judicial de fondo, que no sólo incide en los ordinales que fueron reformados, sino, también impacta en la formación de los abogados, lo anterior ante la exigencia del artículo 20 constitucional que dentro del catálogo de derechos del imputado consagra que éste tiene derecho a una defensa adecuada por abogado. (2014:19)

La reforma en comento viene a romper con paradigmas y vicios contenidos en la práctica del derecho penal. Para estar a la altura de esta nueva exigencia, se hace imprescindible el conocimiento de la nueva praxis en materia penal, lo que implica un cambio de cultura jurídica, es decir, una óptica diferente de entender y ejercer el derecho en el ámbito penal.

Resulta conveniente referir que el término de juicios orales, en nuestro país, hace alusión de manera puntual a lo que se habla o discute en base a la reforma en materia penal. Sin embargo, debemos decir que la oralidad no sólo se aplica en materia penal, sino, en diversas, tal es el caso de la materia mercantil, familiar, etc., por ello, es necesario para efecto de nuestro estudio definir el término juicios orales, que en voz de (Carbonell:2009) “lo describe como un concepto amplio, relacionado con el debido proceso legal y con la garantía de los derechos de todas las personas que están involucradas.”

Por otro lado, Por concepto de cultura jurídica (González: 2008) “menciona que debe entenderse la descripción de patrones relativamente estables de actitudes y comportamientos sociales en relación con el derecho.”

Ante la inminente entrada en vigor de la reforma constitucional del año 2008, en materia penal, surge la necesidad de aplicar el nuevo sistema de justicia llamado acusatorio, en que, desde luego, las reglas del procedimiento son totalmente distintas a las que se practicaban con el sistema inquisitivo.

La presente reforma apunta hacia una modernización de la justicia mexicana, tiende a lograr un México más justo y con tintes democráticos, que impere un verdadero estado de derecho, pero sobre todo, que domine un respeto absoluto a los derechos humanos, que dicho sea de paso, ahora se reconocen por nuestra Carta Magna a nivel internacional. Aspecto fundamental también lo constituyen los derechos del ofendido o víctima en este nuevo sistema de justicia penal.

Tal vez la pregunta obligada al estar hablando del tema que nos ocupa, sería ¿Por qué cambiar nuestro sistema de justicia penal? ¿Qué fue lo que motivó para realizar la reforma en este tópico? ¿En realidad, México, necesita cambiar su sistema de

justicia penal? Respecto a estas interrogantes y citando a (Bovino y Hurtado:2005) debemos establecer cuáles son los objetivos de la reforma:

“1.- Instruir un procedimiento común en el cual el juicio represente la etapa central del proceso penal; esto supone:

a) eliminar los regímenes de excepción que permiten un disfrute atenuado o nulo de los derechos fundamentales de carácter procesal (es decir, el régimen excepcional que existe en la actualidad para la delincuencia organizada, plasmado tanto en la Constitución como en la Ley Federal contra la Delincuencia Organizada);

b) darle a la etapa de la averiguación previa el lugar y la importancia que debe tener, disminuyendo los requisitos para que una persona pueda ser citada a juicio y remitiendo la parte central del proceso a la etapa que se desarrolla ante la autoridad judicial.

2.- La estricta división de funciones requirentes y persecutorias propias del Ministerio Público, de las funciones decisorias propias de la función judicial.

3.- La desformalización y simplificación de la etapa de la investigación; con esto probablemente se lograría, para el caso mexicano, terminar con el terrible cuello de botella que actualmente es la averiguación previa, de acuerdo a los datos que ya sean ofrecido.

4.- La regulación de una serie de mecanismos alternativos a la aplicación del procedimiento común y a la sanción punitiva.

5.- El estricto respeto de los derechos y garantías fundamentales del imputado, del condenado y de la víctima; al respecto debemos decir que este apartado es fundamental y abona en gran parte a la reforma en materia judicial, pues es de todos sabido la forma en que los elementos de seguridad pública violan de manera reiterada los derechos fundamentales del individuo por lo que, se pretende que ahora exista un respeto mayúsculo hacia el justiciable y así, procurar una paz y armonía social.

6.- El cumplimiento de las obligaciones internacionales de los Estados.”

Se comparte el objetivo de la reforma constitucional y la manera en que la abordan los autores antes citados, pues quienes han litigado o litigan en la materia penal, saben del gran desafío que constituye su práctica. Aplicando el proceso penal inquisitivo, no existía esta etapa de juicio entendida como ahora la propone la reforma. Regularmente, cuando el Ministerio Público integraba una averiguación previa por un determinado delito, las actuaciones que recababa éste ejerciendo la facultad de investigación era con las que se llegaba a dictar el auto de formal prisión y posteriormente, con esos mismos elementos, se dictaba la sentencia definitiva, sin importar en muchas de las ocasiones que esas actuaciones fueran ilícitas u obtenidas en forma distinta a como lo marca la ley, ejemplo de ello era la confesión del indiciado.

En este contexto marcado por la impunidad, la corrupción y la violencia, en México se gestó una importante transformación de su sector de justicia a partir del año 2008, un cambio que implementó en forma gradual reformas tendientes a hacer el sistema de justicia penal más justo y transparente. Este paquete de ambiciosas reformas modificaron todos los aspectos del sector judicial, incluidos la policía, el Ministerio Público, la Defensoría, los tribunales, el sistema penitenciario y la impartición de las cátedras en las universidades.

Con ello se ejecutaron modificaciones significativas en el proceso penal, nuevas medidas para promover un mayor acceso a la justicia tanto para los acusados como para las víctimas de delito, nuevas funciones para las agencias policiales y de seguridad pública en la administración de justicia y por supuesto, cambios en los planes de estudio de las universidades que tengan relación con la carrera de abogado. (Rodriguez:2012)

Empero, debemos admitir que el sistema de justicia penal de México enfrenta serios problemas derivados de la falta de capacidad para hacer cumplir la ley, de la debilidad institucional, de la falta de transparencia y rendición de cuentas y, sobre

todo, de una corrupción institucional profundamente arraigada durante una crisis de inseguridad prolongada como lo refiere (Zepeda:2004).

Por esto, la tasa de impunidad en México es extremadamente alta y la sociedad mexicana está altamente consciente y frustrada por el hecho de que la gran mayoría de los delitos en el país no son investigados, lo que a la larga niega a las víctimas su derecho a la justicia.

No pasa desapercibido el concepto que sobre derecho penal esgrime (De Pina:2010) “Es una parte del derecho público interno que trata del delito, el delincuente y las penas”. Abona a ello la facultad que tiene el Estado de regular las conductas delictivas que desarrollan las personas que con su actuar u omisión, infringen la norma.

Ante este desolador panorama, la Universidad de Guadalajara, enfrenta un verdadero desafío: enseñar el nuevo modelo de derecho penal en sus aulas a los futuros abogados.

Para contextualizar diremos, que la Universidad de Guadalajara es una institución pública con autonomía y patrimonio propios, cuya actuación se rige en el marco del artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Actualmente la Universidad de Guadalajara ha tenido cambios y evoluciona de acuerdo a las necesidades de la sociedad, esto se hace evidente en la definición del Plan de Desarrollo Institucional 2014-2030, construyendo el futuro.

En el Eje Temático “Docencia y Aprendizaje”, uno de los objetivos es ampliar y diversificar la matrícula con altos estándares de calidad, pertinencia y equidad, tomando en cuenta las tendencias globales y de desarrollo regional. Una estrategia para lograrlo es mejorar los programas actuales y crear programas educativos en áreas emergentes del conocimiento en las diversas disciplinas, con base en diagnósticos y tendencias nacionales e internacionales, así como asegurar que los programas educativos cuenten con estos estándares.

Para estar a la altura de la reforma constitucional en materia penal, el Honorable Consejo Universitario de la Universidad de Guadalajara, mediante dictamen número I/2014/279, aprobado el 16 de diciembre de 2014, incorporó la implementación del Sistema de Justicia Penal Acusatorio y Adversarial, la orientación especializante en Derecho Penal, así como la modificación a los programas de las unidades de aprendizaje.

Destaca la reorientación del perfil del aspirante de la carrera de abogado que ahora tendrá como objetivos primordiales:

- a) Vocación ética y de compromiso con la justicia
- b) Habilidades de lecto-comprensión
- c) Razonamiento inductivo y deductivo
- d) Perspectiva global y holística
- e) Habilidad para la comunicación, argumentación oral y escrita
- f) Capacidad de análisis crítico
- g) Compromiso con los valores éticos y morales aplicables a la realidad social
- h) Interés en la transformación del entorno social, a través del ejercicio profesional, sustentado en el respeto y protección de los derechos humanos.

Ante estas directrices perfectamente marcadas, la Universidad de Guadalajara trabaja en todas sus áreas para que el egresado de la carrera de abogado cuente con una formación académica integral que le permita desarrollarse profesionalmente en el campo jurídico a nivel nacional e internacional, con alto grado de compromiso, liderazgo y responsabilidad social para aplicar el derecho en sus diversos campos, con valores y principios éticos, humanistas, cultura de la paz, legalidad, defensa, protección de los derechos humanos, consciente de una constante actualización.

De tal forma que el perfil del egresado consistirá en que pueda:

- a) Interpretar y aplicar el derecho para la solución de conflictos en la búsqueda de la justicia, con una visión multidisciplinar.

- b) Argumentar, de forma oral y escrita, principios, fundamentos y razonamientos jurídicos.
- c) Atender los diferentes tipos de conflictos, a fin de prevenirlos y proponer soluciones privilegiando el uso de mecanismos alternativos.
- d) Resolver problemas jurídicos con eficiencia, eficacia y oportunidad.
- e) Realizar investigación para transmitir y generar conocimiento jurídico.
- f) Desempeñarse en diferentes contextos culturales y sociales, con una visión global.
- g) Comunicarse a través de un lenguaje técnico jurídico en una segunda lengua.

Es así que basado en el eje temático Docencia y Aprendizaje, la Universidad de Guadalajara, apuesta y enfrenta los desafíos que impone la reforma en materia penal que incide en gran parte en la forma en que se enseña o se debe enseñar el derecho en las aulas. Debemos entender que no sólo se trata de una reforma constitucional que modifica un orden normativa, sino, que trae implícito un cambio de cultura jurídica, en el cual los responsables de hacer que funcione son los educadores, es así, los docentes deben estar a la par de las exigencias del sistema penal, capacitarse constantemente y certificarse.

Conclusión:

El cambio de cultura jurídica que se alude en esta investigación por supuesto que tiene que ver con quienes enseñan el derecho en las universidades de nuestro país. Los profesores son elemento sustancial en este proceso. Desde las aulas debe de enseñarse al alumno a litigar en este novedoso sistema y para aquellos abogados que ya litigan, imperiosa se torna la capacitación. La forma de enseñar el derecho desde las aulas tendrá que cambiar, por la razón de que el sistema acusatorio es diferente, impacta de forma elemental en la currícula de las materias de la carrera de abogado, ante tal exigencia, seguramente deberá de añadirse materias nuevas a los planes de estudio que tengan como finalidad

la formación integral del alumno ante los retos que están en puerta. Lo anterior, seguramente contribuirá a una democracia más perfecta, sabedores que en la impartición y procuración de justicia descansa la columna vertebral del Estado, permeando el respeto irrestricto a los derechos humanos de todo gobernado.

Asimismo, a efecto de alcanzar el objetivo del cambio de cultura jurídica, será importante la profesionalización de las corporaciones policiacas que en el sistema acusatorio son parte importante, al igual que los Agentes del Ministerio Público, defensores y peritos. Como se advierte, es un trabajo que requerirá de esfuerzos conjuntos. En las audiencias que se desahoguen en el sistema acusatorio, todos los intervinientes obligados están a conocer del sistema acusatorio.

Por ello, ante la entrada en vigor de la reforma constitucional en materia judicial, todo jurista debe observar al derecho procesal penal, con una óptica diferente, entendiendo que su ejercicio requiere un cambio de cultura jurídica, y un aporte de gran valía de todos aquellos quienes participen en los procesos penales. Al considerarse un modelo nuevo de administración e impartición de justicia, obliga a cumplir con todas y cada una de sus disposiciones que se apliquen, debemos evitar caer en los vicios que tenía el sistema penal inquisitivo mixto, pensemos en construir una perspectiva hacia el futuro del nuevo sistema de justicia penal.

Referencias bibliográficas:

Bovino, et.al (2005) *Justicia Penal y Derechos Humanos*. Buenos Aires, Argentina: Editores del Puerto.

Carbonell, M. (2009) *¿Qué son y para qué sirven los Juicios Orales?* México: Porrúa

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, (2014) México: Época S.A.

De Pina, R. (2010) *Diccionario de Derecho*, México: Porrúa.

González Obregón, C. (2008) *Manual Práctico del Juicio Oral*, México: Ubijus

http://www.cucsur.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/plan_de_desarrollo_institucional_2014-2030.pdf

Rodríguez, O. (2012). *La reforma al sistema de justicia penal en México*. San Diego: University of San Diego.

Zepeda, G. (2004) *Crimen sin Castigo, Procuración de Justicia Penal y Ministerio Público en México*, México: Fondo de la Cultura Económica.

3.

**EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EN LA FACULTAD DE CIENCIAS
HUMANAS DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA
CALIFORNIA, MÉXICO:
RECUPERACIÓN DE LA MEMORIA HISTÓRICA DE LOS
PROCESOS DE ACREDITACIÓN**

Julio César Reyes Estrada

Correo e: julioc@uabc.edu.mx

Yazmín Vargas Gutiérrez

Corre e: Yazmin@uabc.edu.mx

María Elizabeth Vizcarra Álvarez

Correo e: mvizcarra@uabc.edu.mx

Elsa Del Carmen Villegas Moran

Correo e: evillegas@uabc.edu.mx___

INTRODUCCIÓN

El presente artículo pretende contribuir a la reflexión de los mecanismos de aseguramiento de la calidad, a analizar su diseño y su implementación, así como a pensar en los procesos de cambio organizacional e institucional que se requieren en la Facultad de Ciencias Humanas (FCH), dado que se han destinado recursos, técnicos, materiales pero sobre todo humanos para su puesta en marcha.

Este trabajo además de ofrecer al lector un panorama sobre la experiencia obtenida por la comunidad de la Facultad de Ciencias Humanas sobre los procesos de evaluación y acreditación de sus programas educativos. Es una recuperación de la memoria histórica de la FCH.

De acuerdo con Halbwachs (como se cita en Betancourt, 2004), la memoria histórica “supone la reconstrucción de los datos proporcionados por el presente de la vida social y proyectada sobre el pasado reinventado” (p.126); puesto que “es un recuerdo colectivo, una evocación volcada hacia el presente del valor simbólico de las acciones colectivas vividas por un pueblo en el pasado (García, 2010).

El capítulo está dividido en seis apartados: el primero titulado «el concepto de calidad» que explica cómo ha sido conceptualizada la calidad; el segundo,

«Evaluación de los Programas en la FCH» que aborda las primeras experiencias con el proceso de autoevaluación en cada programa educativo; el tercero, «La experiencia: primeras visitas *in situ* CNEIP y ACCECISO», relata la experiencia en los diferentes procesos de evaluación; el cuarto, «Acreditaciones y Reacreditaciones» presenta el seguimiento de los procesos de evaluación; el quinto, «Obstáculos de la Acreditación» muestra los problemas administrativos y académicos a los que se enfrentan los responsables del proceso de evaluación; el sexto, «Retos de un proceso de evaluación» señala los posibles desafíos para la evaluación de los programas.

EL CONCEPTO DE CALIDAD

La acreditación surge como una figura utilizada para dar cuenta del proceso de aseguramiento de calidad basado en la evaluación y del “valor” o calidad de una institución o programa; por ello, se considera ~~considerándose~~ la institucionalización más desarrollada de la idea de responsabilidad en la educación superior.

Se trata de un proceso en el cual un grupo externo juzga el nivel de calidad de uno o más programas específicos de una IES, mediante el uso de estándares preestablecidos definidos. Supone un riguroso procedimiento de evaluación y revisión por pares, se recopila la evidencia, se analiza un determinado programa de estudio o a una institución (Vugth, 1996; El-Khawas, 1998; Woodhouse, 2001).

La evaluación y la acreditación de los programas académicos en México surgieron como una parte de las estrategias gubernamentales dirigidas al mejoramiento de la calidad del sistema de educación superior (Rubio, 2007). Actualmente, existen varios organismos evaluadores especializados en las diferentes disciplinas, pero son sólo dos las instancias que acaparan estas tareas: a) los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior CIEES, surgidos en 1991, que concentran su actividad en el diagnóstico y la evaluación de los programas educativos con base en la asignación del nivel 1 (programas de calidad o pre-acreditados); b) el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), creado en el año 2000 y que constituye el único organismo avalado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para otorgar la acreditación de los

programas (Rubio, 2007), o por decirlo de algún modo, funge como el "acreditador de los acreditadores" (COPAES, 2013).

A más de treinta años de haberse dado impulso formal a la evaluación de los programas educativos, se han hecho evidentes el surgimiento de visos de una crisis de la evaluación y de la acreditación como mecanismos para "asegurar" la calidad educativa. Esto se muestra a través de los resultados no deseados –o "efectos perversos" (Boudon, 1980)–, que han propiciado y aún peor, permitido la simulación en dichos procesos, por no hablar de otras actividades dudosas para obtener un resultado "satisfactorio" que, a su vez, derive en la obtención de recursos y de prestigio, antes que encontrar en el mejoramiento real, sistemático y permanente de los programas.

EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS EN LA FCH

La licenciatura en Ciencias de la Educación, la licenciatura de Psicología, la licenciatura en Ciencias de la Comunicación, la licenciatura en Sociología y la licenciatura en Historia con el interés de responder a las normas establecidas por el ámbito educativo nacional e internacional y las políticas delineadas institucionalmente, han sometido sus programas a procesos de evaluación y acreditación

En 1997 la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California inició el proceso de evaluación de sus programas educativos, el primer programa de la Unidad Académica evaluado y reconocido por CIEES como programa de calidad fue Psicología; le siguieron la Licenciaturas en Ciencias de la Educación y Ciencias de la Comunicación en 1998.

Esos últimos aunque no obtuvieron nivel óptimo, las observaciones fueron de gran utilidad para mejorar las condiciones como los procesos e infraestructura, con la finalidad de ofrecer a la comunidad universitaria un espacio óptimo para la formación universitaria.

Entre las acciones realizadas por la institución para responder a las observaciones de CIEES, fue la reestructuración del plan de estudios de un modelo por objetivos a un modelo por competencias que se implementó en el 2003 y el cual respondía a

las recomendaciones: actualización del plan de estudios y la implementación de la práctica profesional.

Después de la evaluación realizada por CIEES y con las condiciones para acceder a los organismos acreditadores, en el 2004 la Licenciatura en Psicología sometió programa académico a revisión, ahora por el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP).

En el 2005, los otros tres programas de dicha Unidad Académica: Licenciatura en Educación, Licenciatura en Comunicación y Licenciatura en Sociología, se sometieron a evaluación pero con la Asociación para la Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales A.C. (ACCECISO), que para ese entonces era quien evaluaba dichos programas.

El proceso de evaluación por parte de CNEIP y ACCECISO trajo consigo nuevos requisitos por cumplir, además de los trámites administrativos como solicitud y contratos, la preparación del documento de autoevaluación, la reunión de evidencias y la organización de la agenda para la visita *in situ*.

La elaboración de la autoevaluación representó un reto, pues si bien los CNEIP y ACCECISO entregaron los criterios que serían evaluados y las evidencias que se requeridas; para los responsables del proceso representaba un reto; pues para el desarrollo de la actividad no sólo se requiere el conocimiento sobre los procesos académicos-administrativos de la institución; sino también estar familiarizado sobre las actividades que realiza cada uno de los departamentos de la institución y habilidades para la búsqueda de información y el ordenamiento de evidencias.

Cabe señalar que tanto CNEIP como ACCECISO entregaron a la institución los criterios para la elaboración de la autoevaluación. CNEIP contaban con nueve criterios y ochenta y seis indicadores de calidad establecidos. Los nueve criterios considerados por el organismo fueron: propósito institucional, organización de gobierno, programas académicos, personal académico, apoyos académicos, recursos físicos, recursos financieros, programas de vinculación, extensión y difusión del conocimiento y, por último, efectividad institucional.

Por su parte, la autoevaluación se realizó con base en las once categorías y 95 criterios propuestos por ACCECISO. Las categorías: Contexto institucional,

planeación y organización de la unidad, personal académico, plan y programa de estudios, proceso de enseñanza-aprendizaje, alumnado, eficiencia terminal, Infraestructura y equipamiento, investigación, vinculación y educación continua, administración académica y financiamiento de la unidad.

En ambos casos el trabajo de reflexión fue enriquecedor, puesto que se hizo una introspección sobre fortalezas y debilidades que en ese entonces tenían los programas educativos de la FCH.

LA EXPERIENCIA: PRIMERAS VISITAS *IN SITU* CNEIP Y ACCECISO

Las primeras visitas realizadas a la FCH fueron todo un reto, pues se desconocía la logística de los organismos acreditadores. Si bien ellos informaron sobre las agendas, para los responsables en el proceso era algo totalmente nuevo. Así que en el 2004 se realizó la primera *visita in situ* por parte de CNEIP. La institución se preparó para recibir a tres evaluadores quienes después de analizar el documento de autoevaluación y constatar las evidencias presentadas por la institución, el 16 de marzo de 2004 entregaron a la FCH, la constancia de acreditación del programa académico, en virtud de que cumplía con los estándares de calidad académica y profesional establecidos por el Consejo.

El siguiente año, el reto era aún mayor, pues la FCH el reto de evaluar tres programas académicos: licenciatura en Educación, licenciatura en Comunicación y licenciatura en Sociología. En ese entonces, las evidencias reunidas además de la autoevaluación eran enviadas a las oficinas de los organismos acreditadores, así que concentraron un aproximado de 11 carpetas por cada programa, en el que se incluyó el de la licenciatura en Sociología que se impartía en el campus Ensenada. Después se procedió a la organización de todos los trámites y preparativos para la visita *in situ* de ACCECISO a la que acudieron un total de 17 personas. Para la evaluación se asignaron cuatro evaluadores por cada licenciatura, además de un coordinador general.

Durante la visita, los evaluadores analizaron cada uno de los aspectos que consideraron como importantes para la calidad educativa, entre ellos: infraestructura, insumos, procesos, organización y funcionamiento general de la

unidad académica y de cada una de las carreras; además de las entrevistas que realizaron a las autoridades de la Facultad, profesores, egresados y empleadores. Para esta actividad la unidad académica decidió nombrar a un responsable de los procesos de acreditación, quien se encargó de preparar, con el apoyo de los coordinadores de área y de carrera, el documento de autoevaluación, la programación de las entrevistas, la reunión de evidencias y el seguimiento logístico. Después de la minuciosa evaluación por parte del organismo, la Facultad de Ciencias Humanas recibió en noviembre de 2005, el resultado que señalaba que las tres carreras habían sido aprobadas y reconocidas por su calidad.

ACREDITACIONES Y RE-ACREDITACIONES

Las acreditaciones de los programas educativos tienen una vigencia de cinco años, por ello, ya pasado el tiempo en el 2008 y en el 2009, las distintas licenciaturas iniciaron nuevamente los trámites para los procesos de evaluación: re-acreditación y acreditación. En esa ocasión, los programas contaban con una serie de observaciones que a lo largo de cinco años, habían sido consideradas por la institución para darles prioridad.

Se realizaron las autoevaluaciones y se reunieron las evidencias para lo que se tomó en consideración no solamente las guías proporcionadas por los organismos, sino también las observaciones. No obstante, las licenciaturas en Educación y en Comunicación presentaron un cambio, el proceso al que accederían no era de re-acreditación, sino de acreditación al solicitar la evaluación a los organismos correspondientes a su disciplina.

La licenciatura en Ciencias de la Educación trabajó con el Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación A.C. (CEPPE), mientras que la licenciatura en Ciencias de la Comunicación solicitó la evaluación al Consejo de Acreditación de la Comunicación A.C. (CONAC); ambos programas siguieron los lineamientos de cada uno de los organismos.

En el 2009, la licenciatura en Psicología recibió el reconocimiento de re-acreditación por parte de CNEIP; mientras que en el 2010, lo hace Sociología con ACCECISO,

ese mismo año también Educación es reconocido como programa de calidad por parte de CEPPEPES, y Comunicación por CONAC.

La FCH para el 2013 contaba con sus programas re-acreditados y acreditados; no obstante, tenía una nueva encomienda, además de los preparativos para las nuevas evaluaciones y re-acreditaciones de los cuatro programas, someter a evaluación ante CIEES la licenciatura en Historia con las condiciones para afrontar el reto. Así que para el 2016, no solamente se habían re-acreditado las cuatro carreras, sino también el programa más reciente: Historia.

CIEES reconoce en el programa de Historia cuatro fortalezas: el personal académico que impulsa el desarrollo del programa; el clima organizacional por su ambiente armónico, con calidad y calidez en el servicio; la satisfacción y compromiso expresado por los egresados; y el entorno fronterizo que ofrece condiciones multiculturales.

OBSTÁCULOS A LA ACREDITACIÓN

Actualmente la FCH dedica una importante cantidad de recursos para que el funcionamiento de los programas que se ofrecen en ella, pero no producen los resultados al nivel esperado, debido en gran parte a la existencia de una serie de obstáculos internos y externos, los que no fueron debidamente tratados durante proceso para la autoevaluación y evaluación de los programas, que se transforman en obstáculos y a su vez en recomendaciones de los organismos evaluadores durante el proceso de acreditación.

Existen casos en que los obstáculos no se reconocen porque tampoco pudo llegarse a la comprensión de que un proceso de evaluación en busca de la calidad es esencialmente un proceso mediante el programa debe cambiarse a sí mismo.

Este proceso consiste en crear una nueva realidad al modificar su esencia, y no simplemente aplicar un “maquillaje”.

Entonces sí, una vez comprendida la evaluación como un proceso de cambio, resulta más fácil identificar los obstáculos a los podría enfrentarse el programa.

Sin dudas que cada proceso de evaluación de programas representa una situación singular, pero al mismo tiempo es posible enumerar algunos de los obstáculos que

tienen mayor recurrencia. En los párrafos siguientes se mencionan algunos de éstos, agrupados como "Obstáculos Internos" y "Obstáculos Externos" a la FCH.

Obstáculos Internos

- Inexistencia de inducción, conciencia y apoyo por parte de los diferentes niveles de parte del personal.
- Falta de actitud, compromiso y apoyo por parte de directivos, personal académico, administrativo y de servicios.
- Falta de registros de evidencias y bases de datos y seguimiento de indicadores.
- Deficiencias en el proceso de elaboración de un diagnóstico de la situación previa al inicio de la autoevaluación que incluya tanto aspectos operativos como organizativos y también aspectos de la cultura organizacional.
- Insuficientes iniciativas de formación y capacitación del personal para hacer frente a los retos que representa el proceso de evaluación de los programas.
- Inexistencia de sistemas de información, control, retroalimentación y seguimiento de la información que atiende a los marcos de referencias de los organismos evaluadores.
- Deficiente trabajo en equipo entre los participantes del proceso de autoevaluación.

Obstáculos Externos a la FCH

- Inexistencia en la población de actitud y compromiso de trabajo centrada en la calidad, la productividad, y la mejora continua de los programas educativos.
- Insuficiente innovación tecnológica para efectos de creación las plataformas o base de datos institucionales.
- Falta de políticas oficiales que fomenten y estimulen la calidad y la mejora continua de los programas.
- Ausencia de una política educativa destinada a formar individuos con conocimientos técnicos y científicos desprendidos de la calidad educativa.

Como se ha planteado, la decisión estratégica de implementar y mantener un programa destinado a la acreditación de programas de la FCH presenta una serie de obstáculos tanto de índole interna como externa. Para enfrentarlos exitosamente, la Facultad debería tener en cuenta que un programa permanente de la calidad educativa es esencialmente un proceso mediante el cual debe cambiarse a sí misma. Es por eso que se proponen a continuación una serie de aspectos que deben de ser considerados para evitar obstaculizar la calidad de los programas educativos de manera eficaz y eficiente:

- La calidad de los programas no es un proceso restringido sólo a algunas personas en la unidad académica. Los procesos de trabajo de la calidad deben involucrar a todos los miembros de la comunidad universitaria, todos tienen que entender y creer en la calidad del programa.
- La sociedad, los estudiantes y los aspirantes a ingresar al programa deben saber sobre la calidad del mismo. Consultar permanentemente sobre la calidad de los servicios que reciben. No sólo la unidad académica puede hacer un análisis objetivo y preciso sobre la calidad de sus programas.
- Los procesos para la acreditación de programas requieren trabajar en equipo. Con esfuerzos aislados no es suficiente.
- La calidad es una filosofía de trabajo. La calidad busca la participación de toda la comunidad universitaria en la aportación de ideas para la mejora continua de los procesos de acreditación de programas.
- La calidad de los programas es un compromiso de ética, no de estética. Esto es lo que motiva a los miembros de la comunidad y genera que se sientan parte importante de la unidad académica.
- La mejora continua en programa acreditado no es un mito. Aunque la unidad académica sabe cómo trabajar, siempre puede hacerse mejor.

Retos de un proceso de evaluación

Un proceso de evaluación implica una serie de retos, entre ellos, la falta de compromiso de la comunidad académica y la falta de sistematización de la

información. Es importante señalar que cuando la información no se encuentra sistematizada, se invierte más tiempo para reunir y ordenar las evidencias requeridas por cada organismo acreditador, pues si bien las categorías son las mismas, cada organismo maneja criterios, indicadores y evidencias diferentes unas más cuantitativas; mientras otras, más cualitativas.

Ahora bien, después de que la Facultad de Ciencias Humanas logró la acreditación por COPAES de los programas de Licenciatura en Ciencias de la Educación, Psicología, Ciencias de la Comunicación y Sociología además de haber obtenido el nivel 1 de los CIEES la Licenciatura en Historia, deberán generarse nuevos mecanismos para hacer operar las recomendaciones de los organismos evaluadores: nuevas estructuras de organización y de gestión, así como nuevos reglamentos para mantener izada en la Facultad de Ciencias Humanas la “bandera blanca” de la calidad en la UABC.

Esta necesaria renovación deberá de garantizar que los mecanismos estén relacionados con el entorno, las problemáticas y necesidades de la sociedad, además de contribuir a la mejora continua de la calidad valorando la diversidad, la innovación y la creatividad.

En una etapa de globalización, las Facultad de Ciencias Humanas deberá buscar la credibilidad internacional, por lo tanto, la acreditación internacional será más atractiva en el futuro y por qué no, en el presente inmediato, incluso a pesar de que en la actualidad pocas instituciones la hayan buscado y menos la hayan obtenido. Por lo anterior, como en muchas otras áreas de la educación superior, en el entorno de la acreditación debemos de pensar de manera global pero actuar en ámbitos locales evitando el “copy-paste” de experiencias ajenas a nuestro entorno, pero tampoco intentando “inventar el hilo negro”. Deben considerarse adecuadamente las características particulares regionales, nacionales e institucionales a la hora de diseñar los mecanismos en aras de la acreditación.

Otra necesidad que cada vez se hace más evidente es abordar los temas de la garantía de la calidad, la acreditación y el reconocimiento de estudios y titulaciones en estrecha interrelación, y en un contexto internacional. El objetivo sería generar un marco legal, que sea transparente, aceptable y beneficioso para todos. Es claro

que, esto sólo se puede lograr a través del diálogo y la colaboración entre la Facultad de Ciencias Humanas, la UABC, las comunidades de educación superior y autoridades nacionales e internacionales.

En la actualidad dentro de los principales retos que las IES deben asumir como propios, son sus capacidades de adaptación y flexibilización a las cambiantes exigencias, creatividad para generar y anticipar soluciones a problemas. Flexibilidad para afrontar los cambios y romper con esquemas obsoletos y/o rígidos, transformación y renovación para promover, provocar e impulsar los cambios con calidad que la dinámica mundial actual exige.

Con base en lo anterior es que el reto de la acreditación internacional en un proceso de globalización, las IES deben buscar la credibilidad internacional. Por lo tanto, la acreditación internacional será más atractiva en el futuro inmediato, incluso a pesar de que en la actualidad pocas instituciones la hayan adoptado ya.

Se vuelve necesaria e ineludible la promoción a la realización de un análisis integral sobre los procesos de evaluación y acreditación que llevan a cabo los organismos evaluadores y acreditadores, que eviten un ambiente la generación de un ambiente de desconfianza y simulación dentro de las IES, que no contribuyen en nada a los esfuerzos transparente y sinceros realizados en materia de aseguramiento de la calidad de los programas.

Hoy en día se ha convertido en una imperiosa necesidad incorporar y mantener una iniciativa estratégica de implementar y mantener cuando menos un programa destinado a la mejora continua de la calidad educativa con especial énfasis en las funciones sustantivas y adjetivas, que se reflejen en la satisfacción, competitividad e innovación de los estudiantes y por supuesto egresados, sin perder la visión que un programa de este tipo es esencialmente un proceso mediante el cual las IES deben transformarse a sí mismas.

Conclusiones

Después de la reflexión sobre el proceso de evaluación en la FCH, bien se podría decir que uno de los mayores retos a los que se enfrenta la institución es la falta de concientización de algunos miembros de la comunidad académica y administrativa.

No obstante, se debe reconocer que del primer proceso al último que se llevó a cabo en el 2016, hay un mayor involucramiento del personal de todas las áreas que los ha vuelto más sensibles ante los procesos de evaluación.

Actualmente, la Facultad de Ciencias Humanas iza la «Bandera Blanca» con todos los programas acreditados. No obstante, este es un trabajo que continua con la preparación para las evaluaciones intermedias, así como el registro y sistematización de las evidencias para los siguientes procesos de evaluación y acreditación.

REFERENCIAS

García, P. (2010). Sobre el concepto de memoria histórica. Recuperado de <https://dedona.wordpress.com/2010/01/01/sobre-el-concepto-de-memoria-historica-pedro-a-garcia-bilbao/>

Betancourt, D. (2004). Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica. Lo secreto y lo escondido en la narración y el recuerdo. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcs-upn/20121130052459/memoria.pdf>

Boudon, Raymond (1980). *Efectos perversos y orden social*. México: Premia editores.

Rubio, Julio (2007). "Evaluación y acreditación de la educación superior en México: un largo camino aún por recorrer", en *Revista Reencuentro*, 50. México: UAM-Xochimilco, pp. 35-44.

Vught, Frans A. Van (1996). Evaluación de la calidad de la educación superior: el primer paso. En *Evaluación Académica* (CRE-UNESCO, París), 2, 65-89

El-Khawas, E. (1998). El sistema de aseguramiento de la calidad en Estados Unidos. En S. Malo y A. Velásquez Jiménez (coords.), La calidad de la educación superior en México (31-50). México: Miguel Ángel Porrúa.

Woodhouse, D. (2001). Calidad e internacionalización en la educación superior. México: ANUIES, Colección de la biblioteca de educación superior.

4.

PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR QUE CONSTITUYEN SUJETOS DESDE UNA MIRADA FOUCAULTIANA

LUZ MERY HERNÁNDEZ MOLINA

Profesora Asociada

Grupo Materno Perinatal

Facultad de Enfermería

Universidad Nacional de Colombia

Resumen. Esta investigación se propuso indagar sobre la realidad de la educación superior en enfermería en Colombia, desde un abordaje cualitativo haciendo uso de la arqueología y la genealogía como herramientas metodológicas, aplicadas a la descripción de textos que recogen las prácticas discursivas que propician la formación del saber de la enfermería. La genealogía, hizo posible producir análisis críticos, evidenciando algunos modos de resistencia, ayudando a descubrir algunas fuerzas que, a modo de acontecimientos históricos, hicieron posible la constitución de la enfermería en la Universidad Nacional de Colombia.

También hizo uso de información propiciada por algunos profesionales de enfermería, a través del desarrollo empírico de bitácoras que, permitieron visibilizar la distancia entre la educación de

la enfermera y el ejercicio profesional, lo cual explica que algunas enfermeras continúen con el disciplinamiento propio de la práctica del modelo biomédico, pero otras se resisten a este dominio y procuran posibilitar la emergencia de nuevas subjetividades.

Palabras claves: educación superior, educación en enfermería, sujeto, subjetividad.

HIGHER EDUCATION PRACTICES THAT CONSTITUTE SUBJECTS AND POSIBILITATE THE EMERGENCY OF NURSING SUBJECTIVES

Abstract. This research aimed to investigate the reality of higher education in nursing in Colombia, from a qualitative approach making use of archeology and genealogy as methodological tools, applied to the description of texts that reflect the discursive practices that promote the formation of knowledge Of nursing. The genealogy made it possible to produce critical analyzes, showing some forms of resistance, helping to discover some forces that, by way of historical events, made possible the constitution of the infirmary at the National University of Colombia.

It also made use of information provided by some nursing professionals, through the empirical development of logs that allowed to make visible the distance between the education of the nurse and the professional practice, which explains that some nurses continue with the discipline proper to the practice Of the biomedical model, but

others resist this domain and try to make possible the emergence of new subjectivities.

Key words: higher education, nursing education , subject, subjectivity.

1 Introducción

La reflexión acerca de la constitución de sujetos y la emergencia de subjetividades en enfermería, planteada en la investigación, es realizada desde el análisis de las prácticas discursivas presentes en la educación superior, haciendo uso de la arqueología y la genealogía, ya que la primera indaga sobre las condiciones que propician el saber en la formación o educación de enfermería, y la segunda, analiza las relaciones de fuerza que hacen posible la constitución de la enfermería en la Universidad Nacional de Colombia, entre 1992 y 2014. Por tanto, las respuestas a interrogantes formulados y los objetivos planteados, se han tratado de mostrar no como fórmulas metodológicas, sino más bien atendiendo a problematizaciones para dotar la reflexión, desde un modo diferente que posibilite otra manera de pensar.

Desde la perspectiva foucaultiana, el estudio contempla las prácticas que constituyen a los sujetos como enfermeras(os), en el momento histórico determinado (1992-2014), por tanto, se puede decir que la producción de conocimiento, de saberes, de discursos no es independiente de las condiciones históricas, sociales y culturales en las que estas emergen; así mismo, hay que tener en cuenta que la producción de saber y la constitución de sujetos y la emergencia de subjetividades es relativa a las prácticas y al ejercicio de poder presente en el periodo estudiado; siendo precisamente en la década del 90, cuando emergen una gran cantidad de cambios en educación y salud, presentes en los planes nacionales de desarrollo y en política pública, como la Constitución

Política de Colombia de 1991, la Ley 30 de 1992, Ley 100 de 1993, decretos reglamentarios, entre otros, que han incidido en resoluciones prescriptivas de la educación superior.

Como plantea Arias (2010, pág. 20) el análisis de los discursos locales posibilita, “producir un análisis sobre cómo se traducen esas discursividades en (...) programas y contenidos que fijan las metas a alcanzar en la formación” (pág. 20), en este caso, en la educación y formación del programa de Enfermería de la Universidad Nacional de Colombia. Además, se acude a la genealogía que, como la define Foucault (2009), citado por Arias (2010): “la táctica, que a partir de esas discursividades locales así descritas, pone en juego los saberes liberados del sometimiento que se desprenden de ellas” (pág. 21).

2 Camino metodológico

Investigación corresponde a un estudio con abordaje cualitativo (arqueológica y genealógica), hizo uso de la caja de herramientas propuesta por Michel Foucault; en un primer momento se usó la arqueología concebida, “como un instrumental que permite la articulación de la descripción y el análisis de diversos saberes referidos a los objetos de la pesquisa” (Arias & Sánchez, 2012, pág. 41), en este caso de la educación de enfermería en Colombia.

Foucault (1999) considera los actos discursivos serios en cuanto a su análisis literal, en lugar de buscar algún significado más profundo, de las prácticas discursivas que dan cuenta del saber sobre la enfermería que lo visibiliza y de los modos cómo funcionan como dispositivos de relaciones capaces de producir sujetos y configurar subjetividades. En este sentido, se trata de un ejercicio histórico-crítico al que el autor denominó “ontología histórica del presente”.

En así como, la arqueología, corresponde al conjunto de prácticas discursivas presentes en los programas de la educación superior, particularmente en el programa de Enfermería de la UN; es decir, las prácticas que constituyen su régimen de verdad; así mismo, se dio el paso a la genealogía, en busca de las posibles formas de poder develadas en las prácticas discursivas, o sea aquellas en las que no sólo se constituye el saber, si no especialmente se configura la subjetividad (Martínez J. , 2010, pág. 75), de los profesionales de enfermería en Colombia, entre 1992 y 2014; particularmente de los y las egresadas(os) de la Facultad de Enfermería de la Universidad Nacional de Colombia.

Historiar implica buscar las prácticas a través de las cuales se presentan, las superficies en que emergen, se forman y se desarrollan los discursos, las reglas y condiciones que permiten su formación; es por ello que se recurre a la caja de herramientas teórica-metodológica foucaultiana, ya que permite diversos usos, que envuelve una crítica “de lo que decimos, pensamos y hacemos, a través de una ontología histórica” (Foucault M. , 1999, pág. 347); ontología histórica de nosotros mismos, en la medida en que no se acude a estructuras formales con pretensiones de universalidad, sino como “investigación histórica a través de los acontecimientos que nos han conducido a constituirnos y a reconocernos como sujetos de lo que hacemos, pensamos y decimos” (pág. 348).

La descripción arqueológica se basó en el análisis de los enunciados efectivos (hablados y escritos), que a través de su regularidad, dispersión y de su acumulación en una determinada época y un contexto, pueden constituir, condiciones de posibilidad de un saber; en este caso en las prácticas discursivas y no discursivas presentes en la educación superior de la enfermería en Colombia, principalmente en el programa de Enfermería de la Universidad Nacional de Colombia, en el periodo comprendido entre 1992 y 2014.

Se ubicó en el análisis de los saberes institucionalizados, es decir en los discursos del saber de enfermería, los que “delimitan la práctica del mismo saber en una formación social dada” (Zuluaga, 1999, pág. 28); lo que exigió trazar la historia de los discursos institucionalizados en torno de la educación superior de la enfermería en Colombia, y abordar el análisis de los procesos de epistemologización del saber; realizar una descripción con el objeto de visibilizar los tránsitos de la educación superior de la enfermería, que la justifican como disciplina profesional, y señalar los recorridos de tal práctica entre 1992 y 2014.

Se diseñaron matrices que permitieron sistematizar la masa documental, clasificándola, teniendo en cuenta el tipo de documento y la institución o instancia que las produjo, se elaboró el archivo que constituyó el dominio de análisis de la indagación y el corpus documental permitiendo establecer series enunciativas que emergieron de las agrupaciones que se registraron en las matrices y que facilitaron el análisis. De este modo, la arqueología permitió la reconstrucción del valor del documento, estableció el carácter discontinuo de la historia, restituyó al enunciado su carácter de acontecimiento. Así mismo, buscó “liberarse de todo un juego de nociones que diversifican, cada una a su modo, el tema de la continuidad” (Foucault M. , 1970, pág. 33).

Para el momento genealógico se tuvo en cuenta lo dicho por Foucault (1978): “La genealogía es gris; es meticulosa y pacientemente documentalista. Trabaja pergaminos embrollados, garabateados, varias veces reescritos. (...) exige por tanto la minuciosidad del saber, un gran número de materiales amontonados, paciencia. En pocas palabras, un cierto ensañamiento en la erudición” (pág. 136). Por lo que se realizó un trabajo paciente de documentación, de búsqueda, acumulación y exploración de materiales escritos o dichos, relacionados con la

educación superior de la enfermería, particularmente del programa de Enfermería de la Universidad Nacional de Colombia.

Se buscaron las posibles relaciones y fuerzas de poder que se dan en y desde la educación superior de la enfermería (procedencia de sus discursos, la instalación de sus prácticas). Según Morey (1983), permitió “establecer el espacio de emergencia, el momento en que surge, o la procedencia de una institución, un concepto, una práctica o un discurso”, para indicar de este momento “la procedencia irracional y los procesos de racionalización retrospectiva que acaban por ofrecernos a la mirada nuestro presente como “natural” (pág. 238); particularmente de las prácticas discursivas presentes en el programa de Enfermería, de la Universidad Nacional de Colombia entre 1992 y 2014.

La genealogía facilitó el análisis de las diversas formas y prácticas en que la educación de enfermería ha transitado entre 1992 y 2014, las condiciones en las que refiriendo diversos trayectos se ha consolidado como una disciplina; de las circunstancias en que obra como dispositivo de poder, para el agenciamiento, conducción y control de sujetos; particularmente en el programa de Enfermería de la Universidad Nacional de Colombia.

La genealogía, entonces, se ocupó de asistir a la emergencia de la educación superior de enfermería y de establecer las relaciones que pudieron tejer en torno suyo, es decir “la táctica que, a partir de esas discursividades locales así descritas, pone en juego los saberes liberados del sometimiento que se desprenden de ellas” (Foucault M. , 2000, pág. 24).

Los documentos escritos por egresadas(os) llamados bitácoras, corresponde a “una herramienta del trabajo científico o técnico” (Alva, 2008, pág. 4), en el que se registraron, las observaciones, ideas, reflexiones, percepciones y opiniones en torno de un proceso, que para este caso en particular corresponde a plasmar la voz de los y las enfermeras(os) egresadas(os) del programa de Enfermería de la Universidad Nacional de Colombia, acerca de su constitución como enfermera(o) y la posibilidad de la emergencia de subjetividad, a partir de las prácticas discursivas, establecidas en el programa de Enfermería de la Universidad Nacional de Colombia, entre 1992 y 2014.

3 Discusión

3.1 Hacia la posibilidad de la emergencia de nuevas subjetividades en enfermería

Las relaciones de saber-poder inmersas en las prácticas presentes en la educación superior de la enfermería, intentar hacer una analítica de la subjetividad de los y las enfermeras(os) en Colombia, particularmente de los y las egresadas del programa de pregrado de Enfermería de la Universidad Nacional de Colombia; quizá podrá confrontar a los y las enfermeras(os) con la historia de su propio presente, es decir, de “lo que somos hoy, (...) de nuestras verdades, de lo que hacemos con nosotros mismos y con los otros” (Sánchez, 2008, pág. 42); se trata entonces tal vez de responder a la pregunta planteada por Morey en la introducción de Tecnologías del Yo, “¿qué somos hoy en el contingencia histórica que nos hace ser lo que somos?” (Foucault M. , 1990, pág. 11).

En instituciones como la universidad, se conjugan procesos de individualización y de totalización homogeneizadora, por la que los sujetos se constituyen a través de procesos de subjetivación y sujeción que los hace sentirse autogobernados y a la vez pertenecientes a la comunidad académica y profesional gobernado por otros, para el caso que nos ocupa se podría pensar a modo de ejemplo, lo exigido por reformas educativas como la de 1994, en la que se,

busca la cientifización de las profesiones a través de currículos con componentes teóricos y científicos propios de campos de conocimiento específicos y sus propias lógicas, (...) un grupo reducido de realizaciones ejemplares cuya apropiación convierta al estudiante en un virtual miembro de la correspondiente comunidad profesional o disciplinar (Mockus, 1995, pág. 2).

Discursos como este, quizá moviliza los deseos y aspiraciones de quienes ingresan a la universidad a estudiar enfermería, pero que una vez terminan sus estudios y se vinculan laboralmente, paradójicamente la realidad no corresponde a lo enseñado, sino a lo establecido en lugares de trabajo en el marco de reglamentaciones como las de la Ley 100 de 1993, afectando las funciones propias como sujeto enfermera(o); por lo que estas reclaman:

Si enfermería cuenta con la Ley 266 que reglamenta el ejercicio profesional, sería importante que instituciones como la universidad, ACOFAEN y la ANEC, exijan ante los organismos del Estado el cumplimiento de esta, para que las enfermeras(os) se desempeñen como cuidadoras de enfermería, se visibilice y valore su trabajo dentro del equipo

de salud y no como algo que es más de la atención médica (Bitácoras: 8-9, escritos de egresadas/os).

Por tanto, este tipo de trabajo es una voz de alerta para revisar y modificar, si es el caso, la educación de los y las enfermeras(os) en el país. De este modo, las prácticas discursivas presentes en la educación superior de enfermería, obtienen formas de control que atienden necesariamente “al impulso de las capacidades individuales, a particulares modalidades de interacción y organización y al ejercicio de múltiples procesos de comunicación, habitualmente hegemónicos, constituyendo así cierto tipo de sujetos” (Cubides, 2007).

Esther Díaz (1993), manifiesta que la preocupación de Foucault fue por la constitución histórica del sujeto, en relación con las prácticas sociales concretas y situadas, en términos de las objetivaciones que dan lugar a subjetividades, para ello realiza una “ontología histórica”, desde un enfoque multiaxial, en relación con la verdad, el poder y la ética (pág. 12); por lo que “nuevas prácticas y nuevos discursos generan nuevas subjetividades”.

Pensar en una analítica de la subjetividad, necesariamente, nos lleva a reflexionar acerca del “cuidado de sí”, planteado por Foucault (1994), con el concepto de épiméleia,

Sería necesario distinguir en el concepto de épiméleia los aspectos siguientes: En primer lugar, nos encontramos con que el concepto equivale a una actitud general, a un determinado modo de enfrentarse al mundo, a un determinado modo de comportarse, de establecer relaciones con los otros

(...), es una actitud, en relación con uno mismo, con los otros, y con el mundo. En segundo lugar (...). Preocuparse por uno mismo implica que uno reconvierta su mirada y la desplace desde el exterior, desde el mundo, y desde los otros, hacia sí mismo. En tercer lugar, designa también un determinado modo de actuar, una forma de comportarse que se ejerce sobre uno mismo, a través de la cual uno se hace cargo de sí mismo, se modifica, se purifica, se transforma o se transfigura. Por último implica un corpus en el cual confluyen una forma de ser, una actitud y una forma de resolución de problemas, que le dan a la épiméleia un valor de utilidad imprescindible en la historia de las representaciones, y de las prácticas de la subjetividad (pág. 33).

Por tanto, es desde esta perspectiva que el “cuidado de sí” posibilita la constitución de nuevas subjetividades en enfermería, para así intentar pasar de la sujeción a procesos de resistencia como los que nombran algunos(as) egresados(as) en las bitácoras; al considerar el *cuidado de enfermería* como un dispositivo de gestión, con un corpus desarrollado desde la disciplina, donde emergen responsabilidades específicas, la determinación de metas claras, el establecimiento de información pertinente, la puesta en marcha de la gestión de proyectos y servicios, gestiona saberes, poderes y constituye subjetividades.

Sin embargo, no se puede desconocer que tanto la educación como el ejercicio profesional de la enfermería, se encuentran inmersas en dispositivos que las regularizan y las normalizan, que se convierten en instrumentos de poder, vigilancia y control posibilitando la,

Jerarquización y distribución de los rangos. En un sentido, el poder de normalización obliga a la homogeneidad; pero individualiza al permitir las desviaciones, determinar los niveles, fijar las especialidades y hacer útiles las diferencias ajustando unas a otras. Se comprende que el poder de la norma funcione fácilmente en el interior de un sistema de la igualdad formal, ya que en el interior de una homogeneidad que es la regla, introduce, como un imperativo útil y el resultado de una medida, todo el desvanecido de las diferencias individuales (Foucault M. , Vigilar y Castigar , 2002, pág. 112).

En otras palabras, cuando se habla de normalización, es al sometimiento de la norma, a un orden normalizador que tiene como fin principal la normalización de la enfermería, o como se indicaría desde la educación, a la formación integral de las personas.

Al considerar que “la subjetividad es dada por la experiencia que construye y acompaña al sujeto; (...) que le permiten hablar de la experiencia de lo individual, lo propio, lo alterno, lo diferente y lo otro; es la capacidad de construirse a sí mismo como individuo” (Martínez J. E., 2014, pág. 64), entonces en la relación sujeto-subjetividad se podría decir que:

El sujeto no está terminado, sino que está en constante construcción cotidiana, pues la subjetividad está dada por la experiencia. En esta relación existe un pliegue o interioridad: lo que es el sujeto y, específicamente, el discurso sobre su interioridad. Y la subjetivación es el ejercicio de construir en el sujeto un tipo de subjetividad. Es así como la subjetividad se construye

con otros; sin embargo, no se puede desconocer que existe la posibilidad de sí sobre sí, en decir, un trabajo en la construcción de la propia subjetividad como un ejercicio ético de reconstruirse, pensarse, reevaluarse y ubicarse en el lugar de la crítica no sólo como autoevaluación, sino también como posibilidad de interrogación a la verdad y a lo que usualmente se dice que un sujeto es (pág. 66).

Se podría pensar para el momento actual, que en parte le correspondería al aparato educativo posibilitar la constitución o producción de subjetividades, donde “la cuestión no es saber si esto es mejor o peor. Pues también apelamos a producciones de subjetividad capaces de resistir a esta nueva dominación, muy diferentes de aquellas que se ejercían antes contra las disciplinas” (Deleuze, 1990, pág. 160). Como lo expresan egresadas(os) del programa de Enfermería de la Universidad Nacional de Colombia en las bitácoras.

3 A modo de conclusión

Desde la perspectiva cualitativa, arqueológica y genealógica, este estudio ha visibilizado el cuidado de enfermería como un acontecimiento, marcado por giros históricos, relaciones de saber y poder que permiten entender como los enunciados presentes en la educación superior de enfermería en Colombia, han pasado por diferentes transformaciones que le han dado sentido a lo que se ha producido de acuerdo al discurso predominante en el periodo estudiado.

Al analizar las prácticas discursivas presentes en la educación superior de enfermería en Colombia entre 1992 y 2014, particularmente en el programa de Enfermería de la Universidad Nacional de Colombia, desde la perspectiva

foucaultiana, puede verse la producción de un sujeto normalizado, en ocasiones subordinado al modelo biomédico, particularmente en la institución hospitalaria; pero también es posible mostrar fuerzas y prácticas de resistencia posibles de formar y transformar, posibilitando la emergencia de subjetividades en enfermería.

El análisis de las relaciones de saber-poder, produjo análisis crítico, de bordes, evidenciando algunos modos de resistencia, que permitieron descubrir fuerzas que, a modo de acontecimientos históricos, hicieron posible la constitución de la enfermería en la Universidad Nacional de Colombia; en este historiar la educación y formación de enfermeras(os), conduce a la producción de una ontología crítica del presente, para hacer visible aquellos elementos que, como acontecimientos, han constituido el presente de la educación superior en enfermería, superando así el interés por ser siempre lo mismo.

El análisis genealógico también hizo uso de la información propiciada por algunas(os) enfermeras(os) egresadas(os) del programa de Enfermería de la Universidad Nacional de Colombia, a través del diligenciamiento de bitácoras que, como instrumentos para la recolección de información (permitieron escuchar las voces de algunos egresados(as), facilitaron visibilizar el distanciamiento existente entre la educación y/o formación de la enfermera(o) y las prácticas que se evidencian en el ejercicio profesional, particularmente localizadas en la institución hospitalaria, donde su desempeño profesional se limita a cumplir actividades administrativas y órdenes médicas, lo que pudiera explicar que algunas enfermeras(os) continúen con el disciplinamiento propio de la práctica del modelo biomédico, pero otras y otros se resisten procurando posibilitar la emergencia de nuevas subjetividades, propiciando poder ser de otro modo.

Posiblemente la tensión entre la educación de la enfermera(o) impartida desde la universidad y el ejercicio profesional se pudiera explicar porque los administradores de las instituciones de salud y el sistema de salud, parecieran desconocer lo que se enseña, dejando ver quizás que no es deseable que el profesional de enfermería ejerza como tal su profesión, pero, sin embargo, se considera indispensable en el marco de las profesiones en salud.

La descripción arqueológica y el análisis genealógico desarrollados en este trabajo, dejan ver como los postulados de Michel Foucault posibilitan reconocer que la educación de la enfermería está en el tránsito de la sociedad disciplinaria hacia la sociedad de control (educación permanente); así mismo, aún con las diferentes reformas económicas, sociales, de la educación y de la salud, algunos aspectos de la sociedad disciplinaria siguen estando presentes en la constitución de las subjetividades de los y las enfermeras(os) en Colombia.

El estudio permitió mostrar como reglamentaciones actuales en la educación y la salud propician relaciones saber/poder que se establecen en los lineamientos curriculares, generan procesos de sujeción y subjetivación, que han modificado o desplazado diversas formas de ser nombrada desde actividad de enfermería centrada en la enfermedad, hasta el cuidado de enfermería, que tiene que ver ya no sólo con la enfermedad del paciente, sino con la situación de salud o enfermedad del sujeto objeto del Cuidado de enfermería.

Se espera que con los desarrollos teóricos disciplinares de la enfermería presentes en los diseños curriculares, se contribuyan a la constitución del sujeto enfermera(o) cuyo eje central sería el Cuidado de enfermería y la gestión del cuidado en los diferentes lugares de desempeño profesional; sin embargo, lo que se puede decir es que la apropiación del desarrollo discursivo disciplinar acerca

del Cuidado de enfermería se da en el ámbito de la formación; pero las instituciones del ejercicio profesional, no han entrado en la dinámica de la novedad que implica este discurso, evidenciando una discrepancia entre la formación y el lugar de la práctica profesional.

En este sentido, las nuevas miradas sobre la enfermería de hoy, colocan en tensión la práctica del Cuidado de enfermería acorde con los desarrollos teóricos disciplinares, con la normalización establecida por las prácticas gubernamentales que en algunos casos continúan replicando el modelo biomédico propio de las sociedades disciplinarias, dejando en evidencia que no se ha producido el nexo entre el discurso del Cuidado de enfermería como eje articulador entre la formación y el ejercicio profesional de la enfermera; en otras palabras, el Cuidado de enfermería ha adquirido desarrollos teóricos; sin embargo, no se han dado los desarrollos prácticos en el orden institucional y en el de la gestión del Cuidado en enfermería.

Si se tiene en cuenta que las relaciones saber/poder son reversibles, es posible proponer alternativas educativas que resistan esta producción de la enfermera(o); hacer visible el dispositivo curricular y las formas establecidas en la institución de desempeño profesional es empezar a hacer el trabajo crítico de los discursos gubernamentales y no gubernamentales, lo que tal vez permitirá aclarar los límites de las relaciones entre el saber, el poder y el sujeto, para interrogarse ahora por la posibilidad de otras subjetividades.

En instituciones como la Universidad, se conjugan procesos de individualización y de totalización homogeneizadora, por la que los sujetos se constituyen a través de procesos de subjetivación y sujeción que los hace sentirse autogobernados y a la vez pertenecientes a la comunidad académica y profesional gobernado por otros,

como lo exigido por reformas educativas tales como la Reforma de la Universidad Nacional de Colombia, en 1994, visibilizando la forma como deben ser planeadas las prácticas discursivas en el dispositivo curricular, de tal modo que se establezca “un grupo reducido de realizaciones ejemplares cuya apropiación convierta al estudiante en un virtual miembro de la correspondiente comunidad profesional o disciplinar”.

Es importante destacar que este tipo de estudios, posibilita una actitud crítica del investigador, no sólo en relación con las problematizaciones aquí presentadas, sino también a la propia transformación, es decir, la actitud crítica, como un modo de vida que vuelve a la propia vida objeto de problematización, de transformación, pero principalmente una actitud ética para los actuales modos de subjetivación, por tanto vale la pena preguntarnos: ¿es posible la transformación del presente y de lo que somos? ¿En qué medida la emergencia de subjetividades posibilita la transformación del presente, si fuerzas históricas nos traspasan y objetivan? preguntas que nos obligan a repensar la relación de la educación en enfermería con el presente.

Referencias

Abel, C. (1996). *Ensayos de historia de la salud en Colombia 1920-1990*. Bogotá: Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Colombia.

Arias, F. (2010). *La emergencia del hombre en la formación de maestros en Colombia segunda mitad del siglo XX*. (Tesis Doctoral). Universidad de Manizalez, CINDE. Manizalez: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud.

Arias, F., & Sánchez, T. (2012). *La herramienta arqueológica*. Recuperado el 11 de 10 de 2014, de CLASCO: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130419113709/RegionesinvestigativasenEducacionyPedagogiaenColombia.87-110.pdf>

Cubides, H. (2007). *El reto de conformar la multitud: posibilidades de formación de nuevas subjetividades sustentadas en el cuidado de sí y las prácticas reflexivas. ¿Uno solo o varios mundos?* Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Congreso de la República de Colombia. (1992). Ley 30. Bogotá, Colombia.

Deleuze, G. e. (1990). *¿Qué es un dispositivo? Michel Foucault filósofo*. Barcelona: Gedisa.

Díaz, E. (2008). *La educación y los modos de subjetivación, dispositivos éticos y dispositivos disciplinarios*. Obtenido de http://www.estherdiaz.com.ar/textos/educacion_subjetivacion.htm

Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo. Y otros textos afines*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.

Martínez, J. (2010). *La universidad productora de productores: entre biopolítica y subjetividad*. Bogotá: Universidad de La Salle.

Martínez Posada, J. (2014). La subjetividad en las acciones institucionales: biopolítica e intimidad. En *Subjetividad, biopolítica y educación: una lectura desde el dispositivo*. Universidad de La Salle: Bogotá.

Mokus, A. (2005). *Lineamientos sobre programas curriculares*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Morey, M. (1983). *La pregunta del poder. Lectura de Foucault*. Madrid: Taurus.

Sánchez, T. (2008). *Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación educativa en Colombia, segunda mitad del siglo XX*. (Tesis Doctoral). Universidad de Manizalez y el CINDE, Manizalez.

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo. Y otros textos afines*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Foucault, M. (2000). Defender la sociedad. En M. Foucault, *Defender la sociedad. Curso en el College de France (1975-1976)* (pág. 24). Buenos Aires (Argentina): Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires : Siglo XXI.

Universidad Nacional de Colombia. (2012). *Guía para consolidar el Proyecto Educativo del Programa-PEP- Autoevaluación y seguimiento de la calidad de los programas de pregrado*. Dirección Nacional de Programas de Pregrado, Vicerrectoría Académica. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Universidad Nacional de Colombia. (2013a). Proyecto educativo programa de Enfermería. Bogotá, Colombia.

5.

LA ASIGNATURA PEDAGOGÍA EN LA UNIVERSIDAD AGRARIA DE LA HABANA

DrC Nancy Martínez Oviedo, nancym@unah.edu.cu

MSc Ernesto Zumeta Izaguirre, ezumeta@unah.edu.cu

Cuba

Esta investigación introduce en las carreras pedagógicas de la Universidad Agraria de La Habana, el resultado de la materialización de una base orientadora única para la asignatura Pedagogía, que se conforma en la etapa 2003-2011 en la Escuela Internacional de Educación Física y Deporte. El resultado de las indagaciones teóricas, permite identificar los fundamentos de la base orientadora única desde las consideraciones de P. Ya Galperin; se abordan además el lugar de la asignatura Pedagogía desde los referentes de la Educación Avanzada como teoría educativa.

Las indagaciones empíricas, permiten caracterizar la práctica del proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura Pedagogía. Además se determinan los principales problemas, logros y potencialidades. Igualmente en la investigación se especifican los componentes que conforman la base orientadora única, en consonancia con sus beneficios en la práctica.

Palabras claves: Base orientadora única, Pedagogía, Educación Avanzada y P. Y.A
Galperin

Summary

The subject Pedagogy in the Agrarian University of Havana

This paper introduces the scientific result of the materialization of a unique basic guidance for the subject Pedagogy in the pedagogic majors of the Agrarian University of Havana, anteceded by a similar strategy in the period 2003-2011 at the International School of Physical Education and Sport. The result of the theoretical inquiries, allows identifying the foundations of the unique basic guidance from the considerations of P. Galperin. It is also approached the place of the subject Pedagogy referred from the Advanced Education as an educational theory.

The empiric inquiries, allow characterizing the practice of the teaching learning process of the subject Pedagogy. The main problems, achievements and potentialities are also determined. The components that comprise the unique basic guidance are specified in the investigation which agrees with the benefits in the practice.

Key words: unique basic guidance, Pedagogy, Advanced Education, P. Y.A Galperin

Título: A disciplina Pedagogia na Universidade Agrária de Havana

Autores: DC Nancy Martinez Oviedo correio nancym@unah.edu.cu

MSc Ernesto Ezumeta Izaguirre correio ezumeta@unah.edu.cu

Nesta investigação introduz nas carreiras pedagógicas da Universidade Agrária de Havana, o resultado da materialização de uma base orientadora única para a disciplina Pedagogia, que se conforma na etapa 2003- 2011 na escola Internacional de Educação Física e Exporte. O resultado das indagações teóricas, permitem identificar os fundamentos da base orientadora única das considerações do P. Já Galperin; abordam-se além disso o lugar da disciplina Pedagogia dos referentes da Educação avançada como teoria educativa.

As investigações empíricas, permitem caracterizar a prática do processo de ensino aprendizagem da disciplina Pedagogia. Além disso se determinam os principais problemas, lucros e potencialidades. Igualmente na investigação se especificam quais as componentes que conformam a base orientadora única, em consonância com seus benefícios na prática.

Palavras-chaves: Apoio orientadora única, Pedagogia, Educação Avançada e P. Y. Ao Galperin

La presente investigación, aborda el tema de la enseñanza y el aprendizaje de la Pedagogía como asignatura que forma parte del plan de estudio de las carreras pedagógicas. La investigación tiene su génesis en el año 2003 en la antigua Escuela Internacional de Educación Física y Deporte (EIEFD), escuela que formó por doce años Licenciados en Educación Física y Deporte para América Latina, África y el Caribe. Los resultados de la investigación se introducen diez años después en la Universidad Agraria de La Habana (UNAH).

Es notorio señalar que la UNAH, está conformada por siete facultades: Agronomía, Medicina Veterinaria, Ciencias Técnicas, Ciencias Económicas y Empresariales, Ciencias Sociales y Humanísticas, Cultura Física y Ciencias Pedagógicas. De ellas poseen carreras pedagógicas tanto en la modalidad curso regular diurno como en curso por encuentro cuatro facultades: Agronomía, Ciencias Técnicas, Cultura Física y Ciencias Pedagógicas. Estas facultades a su vez están conformadas por carreras, en sus planes de estudio se incluye la asignatura Pedagogía.

Martínez (2013), materializa la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura Pedagogía en diferentes modalidades y cursos en diferentes facultades que tienen carreras pedagógicas. Coincidentemente con la EIEFD al inicio de cada semestre de forma preliminar se pudo comprobar desde las observaciones, entrevistas y evaluaciones aplicadas a los estudiantes, que para los estudiantes les era difícil aplicar los contenidos aprendidos de la asignatura Pedagogía a nuevas situaciones dadas. Además a un grupo significativo de estudiantes les gustaba poco la asignatura, y encontraban el contenido a aprender muy extenso.

En consonancia, al realizar el estudio documental a los programas analíticos de la asignatura Pedagogía en las diferentes carreras, se constata, que los contenidos se presentan como una sucesión de temáticas, que tienen un orden, pero no presentan una estructura sistémica, que como resultado, derive a planificación de tareas, que cuando el estudiante las ejecute, conduzca a un pensamiento sistémico, o que les permita valerse de los contenidos aprendidos en problemas del ejercicio de la profesión.

De ahí que surge la necesidad de realizar un estudio científico, conscientemente dirigido al proceso de enseñanza aprendizaje que se deriva del programa analítico de Pedagogía en las carreras pedagógicas de la UNAH, específicamente en la orientación que sugerían desde la organización de sus contenidos.

Al tomar en cuenta lo anteriormente expuesto, es cuestionable ¿Cómo contribuir al perfeccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje en la asignatura Pedagogía en las carreras pedagógicas de la UNAH? Por lo cual la investigación tiene como objetivo Introducir una base orientadora única que contribuya al perfeccionamiento de la enseñanza aprendizaje del contenido de la asignatura Pedagogía que se enseña en las carreras pedagógicas en la UNAH.

Esta investigación asume como métodos del nivel teórico: el análisis –síntesis: para la interpretación de la información que aportan los documentos estudiados, así como la literatura científica que fue consultada y referida al tema que se ocupa. A partir de la síntesis, elaborar la base orientadora única para el perfeccionamiento del currículo de la asignatura Pedagogía.

El histórico-lógico permitió revelar la evolución y desarrollo del currículo de la asignatura Pedagogía: sus antecedentes, sus manifestaciones actuales y sus proyecciones futuras. Así como conocer con mayor profundidad los antecedentes del objeto que se investiga y las tendencias actuales nacionales e internacionales, a su vez hacer una valoración desde diferentes posiciones teóricas y sistematizar los fundamentos filosóficos, psicológicos y pedagógicos que se relacionan con la concatenación de hechos en la evolución de la teoría curricular.

El enfoque sistémico fue utilizado al concebir los elementos que componen la base orientadora única, con un carácter de sistema en su interrelación, dependencia, jerarquización y estructuración, el ascenso de lo abstracto a lo concreto: para lo cual se partió del análisis de lo concreto sensorial a través del diagnóstico de las manifestaciones actuales del currículo de la asignatura Pedagogía y sus posibilidades para la valoración y autovaloración profesional y se ascendió a lo concreto, en la elaboración de la base orientadora única para el perfeccionamiento del currículo de la asignatura pedagogía que se imparte en las carreras pedagógicas en la UNAH.

La modelación posibilitó la elaboración de la base orientadora única para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura Pedagogía que se imparte en imparte en las carreras pedagógicas en la UNAH Con su empleo se logró develar su estructura y relaciones.

Como métodos de nivel empírico utiliza la observación que posibilitó el diagnóstico con mayor precisión, de la manifestación de los estudiantes tanto en las clases de pedagogía como en la Práctica Laboral Investigativa con relación al sistema de conocimientos apprehendidos en la asignatura de Pedagogía que se imparte en las carreras pedagógicas en la UNAH, posibilitando determinar los aspectos para el perfeccionamiento de esta asignatura en función de las necesidades profesionales de los estudiantes, atendiendo al tipo de profesional que se aspira formar.

La entrevista permitió enriquecer el diagnóstico con los criterios de estudiantes sobre la concepción y materialización del proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura Pedagogía que se imparte en las carreras pedagógicas en la UNAH y su

contribución a la formación profesional del egresado de la UNAH. La encuesta con el objetivo de profundizar en los factores asociados a las dificultades que presentan los estudiantes con la utilización de los conocimientos aprehendidos en Pedagogía, para su desempeño profesional.

El análisis de documentos permitió estudiar tanto el Modelo del Profesional para las carreras pedagógicas, como el programa de las disciplinas Formación Pedagógica General, Fundamentos Filosóficos y Pedagógicos de la Educación y el programa de la asignatura Pedagogía que se imparte en las carreras pedagógicas empleado en los planes de estudio D y E. Permitted determinar la manera en que se ha normado la contribución de esta asignatura a la formación profesional y el reflejo de estas exigencias en el programa de la asignatura. Proporcionó la información necesaria del estado actual del objeto de investigación, considerando diversos autores que han trabajado el tema y sus resultados.

La consulta a especialistas se aplicó a un grupo de compañeros seleccionados a partir de su competencia, disposición a participar, capacidad de análisis, así como su dominio y experiencia en el tema objeto de estudio. Se utilizó con el objetivo de buscar consenso sobre la validez de la propuesta. Como métodos estadísticos matemáticos se aplica la estadística descriptiva: fue utilizada para el procesamiento de la información obtenida a través de los métodos del nivel empírico aplicado.

La investigación asume los presupuestos teóricos de la Educación Avanzada como teoría educativa, por lo cual sustenta un carácter electivo, reconoce lo valioso de las experiencias pedagógicas contemporáneas y entiende a la Pedagogía como categoría eterna de todos los hombres (Chávez, Suárez y Permuy, 2005). En este

sentido, comprende los referentes teóricos que emanan de la teoría pedagógica contemporánea y de sus antecesores, en especial el ideario pedagógico de Martí J, y su concepción sobre el mejoramiento humano, la concepción de moral y luces de Bolívar S, el enfoque humanista y axiológico, el uso de la actividad como categoría filosófica, la aplicación de la teoría del conocimiento, la utilización de las concepciones sobre el desarrollo de la personalidad, la orientación y los valores patrios.

Así se señala que el recorrido de la Pedagogía como ciencia y como asignatura, data, desde que el hombre como surge como ser social “como organismo especial altamente organizado que posee la capacidad de dirigir sus acciones sobre la base de una imagen del campo de estas acciones” (Galperin, 1988) por lo que además de otras actividades, que lo ayudan a subsistir ante el medio y la naturaleza en que se desarrolla y se forma, cada sujeto, necesita ser enseñado para aprender a orientarse y a dirigir adecuadamente su modo de actuación.

Atendiendo a los criterios científicamente expuestos por Galperin(1988), la actividad orientadora del hombre como ser social, en la actividad de aprendizaje, concreta en su devenir histórico, un recorrido que se distingue primero, por la imitación (observación, percepción e interpretación de la realidad), para abrir el camino después a las ideas pedagógicas que surgieron como resultado del desarrollo de las fuerzas productivas.

En este sentido, el aprendizaje es toda actividad, cuyo resultado es la formación de nuevos conocimientos y habilidades en aquel que las ejecuta; para lograr aprender, el sujeto realiza acciones, las que considera como a la unidad más simple que

estructura la actividad del aprendizaje y que a su vez tiene como componentes que la integran a las operaciones (micro acciones), que también se realizan en el acto de aprender, para lograr cumplir con éxito la acción.

Desde el criterio de Galperin(1988), en el acto de enseñanza aprendizaje, la orientación constituye un lugar imprescindible y consiste en: *“el eslabón que le permite al sujeto regular o dirigir su actividad, lo que el individuo sabe de la acción en sí, y de las condiciones en las cuales debe realizarse la misma”* (Talízina, 1984, p. 35); es decir, la orientación, se materializa en indicaciones, (acciones y operaciones) que organiza la actividad cognoscitiva del estudiante, las mismas son dadas por el educador o las asume el propio estudiante en caso necesario. Por ende, la base orientadora en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas es vital.

Desde estas perspectivas, se han distinguido varios tipos de bases orientadoras atendiendo al grado de completamiento, de generalidad y de independencia: como afirma (Galperin,1988), según (Talízina 1994), examina a la acción que realizan los sujetos como una tarea que es orientada y dirigida por la enseñanza, y que para hacerlo adecuadamente, hay que seleccionar la acción necesaria y organizar su ejecución de forma que pueda garantizar la formación del contenido con la calidad requerida, para obtener el resultado deseado, por lo que para el estudiante constituye un problema: ¿Cómo hay que orientarse para cumplimentar la tarea? Y para el docente surge el cuestionamiento de Cuáles son las vías que orientan al estudiante para que cumpla la tarea.

En el presente trabajo, se asume la aplicación de una aproximación a la base orientadora tres, porque ella, como opina y demuestra Galperin(1988), permite al individuo formar un pensamiento sistémico o teórico, penetra en la esencia de las cosas, se destaca la esencia generalizada de las mismas, se le enseña al individuo que vea los casos particulares desde la perspectiva de la esencia y a llegar a elaborar mediante de un método de análisis una base orientadora única, la base orientadora tres, se concreta en las siguientes acciones:

- Formación del análisis general del objeto (incluye, enseñar al sujeto a orientarse, en el descubrimiento del contenido, a partir de indicaciones dadas por el educador, en esta etapa, se estudia, el método de análisis como contenido y objeto de la asignatura)
- Aplicación de lo aprendido a una tarea particular
- Formación de una acción especial mediante de la ejecución de la tarea particular

Así la base orientadora de la acción tres, crea las condiciones para que el estudiante para transformar su actividad cognoscitiva forme una orientación completa, generalizada e independiente. En relación con lo anterior, para que el educador pueda enseñar a los estudiantes a formar un método de análisis con una base orientadora única y, con ello poder aplicar los contenidos aprendidos a cualquier situación dada, toma en cuenta, lo que (P.Ya Galperin, 1988) llamó, las condiciones objetivas de la acción (Ca), las cuales son:

- Estructura y características del objetivo final o producto de la acción

- Estructura y características de las partes objetivo final o producto de la acción en el orden de ejecución o revelación de las mismas
- Estructura y características de la acción, encaminada a cumplimentar la tarea
- Composición y características de las operaciones de la acción en el orden que son ejecutadas
- Los instrumentos de acción y control, su selección y preparación para el trabajo
- El plan general en el que se señalan primeramente los modelos del producto de la acción y de él mismo y en un orden cronológico todas las operaciones restantes, las características del material y su preparación para el trabajo.

Galperin (1988), al cual se hace referencia en las ideas antecedentes a estas, justifica, que el educador organiza el aprendizaje al garantizar:

- La observación constante de las condiciones objetivas de la acción
- La conversión de las condiciones objetivas de la acción, en base orientadora de la acción y más tarde en el mecanismo interno de la acción y de esta última en habilidad
- La habilidad razonada, generalizada, consciente y controlada: razonada significa orientada a las condiciones esenciales de la acción, generalizada aplicable a un volumen dado de situaciones, consciente precisa y variablemente expresada en el lenguaje, y controlada significa regulable en su ejecución

Para Galperin(1988), las condiciones objetivas de la acción y por ende la base orientadora, se concretan en la formación por etapas de las acciones mentales,

estas etapas, están representadas en la formación planificada de las acciones mentales y para sustentar su teoría, este psicólogo, "(...) retoma la tesis vigotskiana de la interiorización como medio de conversión de las acciones externas en internas" (Valera, 2005, p. 37).

Por lo tanto, (Valera, 2005), expresa:

Su teoría de la formación planificada de la acción mental se convierte en un método de investigación psicológica, que unido a sus valores como teoría del aprendizaje y metodología para la formación de la actividad cognoscitiva de los escolares, le dan una connotación particular, tanto para la psicología como para la pedagogía, aun a mi modo de ver insuficientemente aprovechada por ambas.
(p. 35)

La teoría sobre la formación de las acciones mentales que desarrolló (Galperin, 1988), están representadas en las etapas de la formación de las acciones mentales, las cuales se concretan en:

Etapas de formación: Es la etapa en que el educador a través de tareas que planifica, motiva a los estudiantes para que examinen el aprendizaje como actividad, para ello, los enseña a orientarse y a dirigirse para realizar y controlar las acciones con las que cumple el objetivo de la actividad educativa, y donde el estudiante comprende las acciones que debe ejecutar para lograr éxitos en su trabajo aunque, no ha comenzado el proceso de realización de la acción, para su interiorización se realizan las siguientes acciones a través de tareas:

- La determinación de los conocimientos previos

- La motivación para la actividad de aprendizaje
- El sistema de conocimientos y los modelos de acciones a ejecutar así como el orden de su realización
- El control de la comprensión de los contenidos orientados, a través de preguntas que realizan el profesor o los estudiantes y expresiones verbales o no verbales de estos últimos ante la orientación.

Como componentes estructurales, se identifica el sujeto, el objeto, los motivos, el objetivo, las condiciones, las acciones y el producto, como componentes funcionales determinan que son la orientación, la ejecución y el control. Es la etapa en que comienza la ejecución de la tarea orientada, supone una adecuada motivación y orientación, esta etapa, se realiza en el plano externo, (en hojas de trabajo, tarjetas de estudio). El estudiante actúa sobre el objeto real, para transformarlo y obtener un resultado, para lo cual:

- Se realiza la acción por el estudiante en forma externa desplegando todas las operaciones que entran en su composición, la acción se despliega, se generaliza, se asimila y se abrevia.
- Se debe evitar la automatización de la acción, para lo que se debe elaborar tareas que reflejen casos típicos o diferentes con los que el estudiante debe aplicar la acción a nuevas situaciones.

En esta etapa, el educador, controla a los estudiantes con una atención diferenciada, se revisa por los espacios en que están ubicados y/o se escucha y se

les observa, la ejecución de la acción, no la respuesta, lo importante es que el estudiante precise su error y lo supere.

Etapa verbal: Es la etapa que comprende cuando el estudiante, logra expresar, sin apoyo directo, el proceso de transformación del objeto, la etapa, se realiza por operaciones y transcurre en forma de razonamiento o descripción en alta voz, la acción se traduce a una lógica conceptual.

Lenguaje interno para sí: Es la etapa en que el estudiante, logra expresar, para sí también sin apoyo directo, el proceso de transformación del objeto, la etapa, se realiza por operaciones y transcurre en forma de razonamiento o descripción en un lenguaje interno, esta acción, al igual que la anterior, se traduce a una lógica conceptual.

Etapa mental: Es aquella, en que el estudiante, posee la orientación que le permite ubicarse en el problema y darle solución, la acción se realiza de forma independiente con poco o ningún nivel de ayuda, y sin ningún material de consulta, la acción logra suficiente grado de generalización y conciencia.

Como resultado de las ideas presentadas en los párrafos anteriores, al seguir la teoría de la formación de las etapas de las acciones mentales, en el proceso de enseñanza aprendizaje en la Pedagogía como asignatura, se derivan acciones, que tienen una base orientadora, completa, generalizada e independiente, donde el estudiante aprende a pensar en sistema, sus conocimientos son sólidos y se crean las condiciones para que el aprendizaje sea más fácil, sientan mayor interés y puedan aplicar lo aprendido a nuevas situaciones dadas.

Así para elaborar una base orientadora única para el proceso de enseñanza de la asignatura Pedagogía, es importante:

- Determinar los fundamentos teóricos que sustenta el programa.
- Determinar de la estructura que presenta el programa y su función (implica los componentes del programa, la determinación del objeto de estudio, los contenidos que se subordinan a sus objetivos etc.).
- Analizar la organización de los contenidos del programa de Pedagogía.
- Analizar los contenidos de la Pedagogía como asignatura; tanto de las propiedades, estructura y función del objeto de estudio del programa como de la relación dialéctica que existe entre sus componentes.
- Determinar los elementos que forman la base orientadora, que organiza el contenido en el programa.

Por ende, desde los presupuestos teóricos que se presentan en los párrafos anteriores, la base orientadora única contribuye a que: el contenido de la asignatura Pedagogía se presente como un todo, como si fuera en sincronía. se destaca en él la composición y estructura que garantizan su funcionamiento óptimo, en un sistema.

La presente investigación se inicia desde el año 2003, desde entonces ha transitado por cuatro etapas, las cuales son: sistematización del marco teórico-metodológico de la investigación, caracterización de la práctica del proceso de enseñanza aprendizaje de la Pedagogía, la aplicación de la base orientadora única e introducción en la

práctica del proceso de enseñanza aprendizaje de la Pedagogía la base orientadora única para su constatación.

Es notorio señalar como al comenzar a enseñar la asignatura Pedagogía a los estudiantes de segundo año de la Escuela Internacional de Educación Física y Deporte (EIEFD), donde comienza la investigación, se identifican como problemas profesionales y humanos, desde las indagaciones empíricas aplicadas que: los estudiantes en su mayoría no se interesaban por el aprendizaje de la asignatura Pedagogía, les era difícil comprender el contenido y el programa analítico de la asignatura tenía una organización del contenido por sucesión.

Es entonces cuando se diseña y materializa para el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura Pedagogía una base orientadora única como sigue:

Tabla No 1.

Base orientadora única para la asignatura Pedagogía

Contenido		
Propiedades	Estructura	Funcionamiento

En este sentido, se derivan tareas como:

-Relación que existe entre las propiedades, estructura y funcionamiento del contenido aprendido

-Relación que existe entre las propiedades, estructura y funcionamiento del contenido aprendido con otros antecedentes y subsecuentes (incluye el objeto de la profesión)

Igualmente, los estudiantes al organizar el contenido de la asignatura Pedagogía se orientan y establecen la relación, desde lo general a lo particular, y de ello a lo singular como un todo.

Al aplicar en este primer momento, la base orientadora, única a los estudiantes en sus opiniones destacan: que al utilizar la base orientadora única comprenden mejor el contenido de la asignatura, el cual se les hace menos extenso y pueden aplicar mejores condiciones los contenidos aprendidos a situaciones dadas. Al constatar el resultado académico desde el sistema de evaluación de la asignatura se evidencia que los estudiantes son evaluados en su mayoría entre cuatro y cinco puntos.

Por lo antes expuesto, después de implementar la base orientadora única en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura Pedagogía en la EIEFD, desde las propiedades, estructura y funcionamiento de cada contenido a aprender, tanto el nivel de interés y comprensión por el contenido de las asignatura Pedagogía como la aplicación de los contenidos aprendidos a situaciones dadas cambia de un nivel bajo a medio y alto.

En la UNAH, coincidentemente, cuando la autora de esta investigación comienza a dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje en la asignatura Pedagogía, preliminarmente, desde la observación y la experiencia práctica, son identificados como problemas profesionales y humanos: la poca comprensión de los estudiantes del contenido de la asignatura, el poco interés de los estudiantes por la asignatura, los estudiantes se cansan con facilidad y le es difícil la aplicación de los contenidos aprendidos a situaciones dadas.

Al aplicar posteriormente, la observación estructurada, la entrevista y algunas técnicas, es notorio señalar que sus resultados coinciden, tanto con los problemas identificados preliminarmente, como con problemas profesionales y humanos que, inicialmente, se concretaban en la EIEFD.

Además, la asignatura de Pedagogía tiene como organización de los contenidos para dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje:

- La educación como fenómeno social, evolución de dicho fenómeno a través de la historias. Las complejidades de la educación a nivel social e individual. La educación como objeto de estudio de un sistema de ciencias
- La Pedagogía como ciencia. Principales parámetros para determinar el carácter científico de la Pedagogía. Su Objeto de estudio. Características generales de la Pedagogía.
- Principales fundamentos teóricos de la Pedagogía: filosóficos, sociológicos y psicológicos. Relación de la Pedagogía con otras Ciencias de la Educación
- La investigación pedagógica y sus particularidades. Instituciones de investigación pedagógica en Cuba. Publicaciones para aprender Pedagogía.
- Categorías pedagógicas: educación, instrucción, enseñanza, aprendizaje, formación y desarrollo
- Principios para la dirección del proceso pedagógico. Acciones para la aplicación de estos principios
- La Pedagogía cubana, momentos de surgimiento y evolución

Por lo cual, se constata que:

(...) la secuencia de presentación de las partes del curso no se muestra al estudiante como un sistema único en interrelación con los temas que lo componen, o sea que la lógica del curso queda sin revelar y sin fundamentar. En muchos casos, algunos temas del curso aparecen generalmente como partes aisladas no relacionadas con otras. Con esto se explica la gran diversidad de secuencias de exposición del material en cursos docentes. Además, para los cursos existentes es característica la fragmentación de la exposición, el principio histórico de exposición dentro de los distintos temas, el estudio... de los contenidos... como un conjunto de propiedades particulares... queda... sin distinguir suficientemente sus fundamentos. Como resultado, los conceptos estudiados aparecen como características de la realidad... que no condicionen una de a la otra y no se crea un sistema de conocimientos. (Salmina, 1989, p. 4).

En este sentido, se introduce la base orientadora única aplicada a los estudiantes de la EIEFD, para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura Pedagogía en las carreras pedagógicas a partir del año 2013. En la medida, que se introduce en las clases la base orientadora única (2014-2017): los estudiantes en un 100 por ciento emiten como criterios que:

- Se sienten mejor orientados, el contenido es visto como un todo, ya no se cansan en las clases de Pedagogía, comprenden mejor la asignatura, se muestran más interesados por la asignatura, sus resultados académicos son más adecuados y aplican los contenidos aprendidos a situaciones dadas con más facilidad, al igual, que ocurrió con los estudiantes de la EIEFD.

- En relación con lo anterior, es evidente que el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura Pedagogía en la UNAH, desde una base orientadora única formada por propiedades, estructura y funcionamiento de los contenidos, contribuye a que los estudiantes sean más interesados por el aprendizaje de los contenidos y obtengan mayores resultados académicos.

Conclusiones

Los procesos de enseñanza aprendizaje de la asignatura Pedagogía en las carreras pedagógicas de la UNAH, desde una base orientadora única contribuye a que los estudiantes en su mayoría:

- Se interesen por el aprendizaje de los contenidos de la asignatura.
- Mejoren los resultados académicos.
- Apliquen los contenidos aprendidos a situaciones dadas.
- Necesiten investigar sobre los contenidos de la Pedagogía.

Bibliografía

- Añorga, J. (2013). La Educación Avanzada y el mejoramiento profesional y humano. [Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias de Segundo Grado]. La Habana, Cuba: Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”.
- Addine, F. (2003). Caracterización del profesional de la educación, Revista Varona # 3637 ISBN, 0864-196- X.
- Aguayo, A. (1995). La información, la ciencia y la sabiduría, Revista Educación # 86/ mayo-agosto.
- Bermúdez, R. (2002). Dinámica de grupo en educación: su facilitación. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Bozhovich, I. (1976). La personalidad y su formación en la edad infantil. Investigaciones psicológicas. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Castellanos, V. (2001) El enfoque histórico cultural. Sus implicaciones para el aprendizaje grupal. Revista Cubana de la Educación Superior, 22 (3).
- Castellanos, V. (2002) El trabajo grupal en las tendencias y enfoques pedagógicos contemporáneos, Revista Cubana de la Educación Superior, 22 (1).
- Chávez, J.A., Suárez, A. y Permuy, L.D. (2005). *Acercamiento Necesario a la Pedagogía General*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Coro, E. (1988). La introducción de invariantes y el enfoque sistémico en los programas de la disciplina Anatomía Microscópica. La Habana: Dpto. Publicaciones del ISCAH.

Davydov, .V. (s/f). Tipos de generalización de la enseñanza. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Estévez, .C. (2006). La investigación científica en la actividad física: su metodología. Ciudad de La Habana. Editorial Deporte. ISBN 959-7183-27-X.

Galperi, Y. (1989). Acerca del problema de la atención. Cuba: Escuela Militar Superior Cmte Arístides Estévez Sánchez.

Galperin, Y. (1988). Desarrollo de las investigaciones sobre formación de las acciones mentales. Folleto impresión ligera

Galperin, Y. (1962). Introducción a la Psicología. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

González, A. (2003). Hernández. H, Hernández y T, Sanz. Diseño de planes y programas de estudio. Currículo y Formación profesional. La Habana: Editorial ISPJAE, ISBN 959-261-106-8.

Hernández, H. et al. (2000). Tendencias pedagógicas. Tarija-Bolivia: Editorial Universitaria Universidad "Juan Misael Saracho."

Leontiev, A. (1979). La actividad en la psicología. La Habana. Editorial Libros para la educación.

Martínez, N. (2008). Una alternativa desde la enseñanza de la Didáctica General para los estudiantes de segundo año de la Escuela internacional de Educación Física y Deporte. [Tesis en opción al Título académico de Master en ciencias de la Educación Superior]. C. Habana, Cuba: Centro de Estudio para el perfeccionamiento de la Educación Superior.

Martínez, N. (2014). La relación método-valor en el proceso pedagógico de la Educación Avanzada. Revista Órbita Científica, abril, 20.

Martínez, N. (2015) Modelo pedagógico para la Educación Avanzada. Revista Órbita Científica. 2015; mayo-junio, 21 (84).

Martínez, N. (2017) Los componentes del proceso formativo posgraduado de la Educación Avanzada como teoría educativa. Argentina: Página Web de Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación, número 065.

Reshetova, A. (1988). Análisis sistémico aplicado a la Educación Superior. Moscú: Universidad Estatal de Moscú.

Salmina, G. (1985). La actividad cognoscitiva de los alumnos y el modo de estructurar la asignatura. La Habana: CEPES.

Talísina, F. (1985). Conferencias sobre "Los fundamentos de la Enseñanza en la Educación Superior. La Habana: MES.

Valera, O. (2005). Problemas actuales de la Pedagogía y la Psicología pedagógica. La Habana: S/E.

Valera, O. (2005). Problemas científicos de la Educación en la Contemporaneidad. Mirada epistemológica desde la Pedagogía y la Psicología. La Habana: Centro de Estudios de la Educación Superior Agraria (CEESA), Universidad Agraria de La Habana (UNAH).

6.

DIDACTIZACIÓN DE LA INTERCULTURALIDAD EN LENGUAS EXTRANJERAS: BORDEANDO LA COLONIALIDAD DEL SABER

Jorge Hernán Herrera P. y Claudia Elizabeth Ortiz

jhherrera@uniquindio.edu.co / ceortiz@uniquindio.edu.co

3234779458 / 3013114385 – Universidad del Quindío – Armenia, Quindío,
Colombia

Resumen:

Este trabajo de reflexión producto de un proyecto de investigación en curso examina los riesgos a los que se expone la didáctica de la interculturalidad en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en contexto mayoritariamente monolingüe ante la presencia continua y latente de la colonialidad del saber. Para el efecto, se realiza un análisis crítico apuntalado en los aportes del Grupo Modernidad/Colonialidad lo que implica que los referentes teóricos se estructuren a partir de W. Mignolo, E. Dussel, C. Walsh, S. Castro-Gómez, R. Fornet-Betancourt, entre otros.

Palabras clave: interculturalidad, colonialidad del saber, contexto mayoritariamente monolingüe, competencias sociolingüísticas.

Abstract:

**DIDACTIZATION OF INTERCULTURALITY IN FOREIGN LANGUAGES:
BORDERING THE COLONIALITY OF KNOWLEDGE**

This reflection paper, product of an ongoing research project, examines the risks to which the teaching of interculturality is exposed in the teaching-learning of foreign languages in a predominantly monolingual context in front of the continuous and latent presence of the coloniality of knowledge. For this purpose, a critical analysis

is carried out based on the contributions of the Modernity / Coloniality Group, which implies that the theoretical referents are structured from W. Mignolo, E. Dussel, C. Walsh, S. Castro-Gómez, R. Fonet-Betancourt, among others.

Keywords: interculturality, coloniality of knowledge, predominantly monolingual context, sociolinguistic competences.

Introducción:

Este artículo de reflexión nace de la revisión de la literatura que se realizó en la fase inicial del proyecto de investigación “Colonialidad del saber y del ser en las concepciones de interculturalidad en el currículo oficial del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío”⁴. Los autores, a la vez investigadores del proyecto en cuestión, interrogan sobre las posibles incidencias de la colonialidad del saber en la didactización de la interculturalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas-culturas extranjeras en contextos mayoritariamente monolingües.

Para el efecto, inicialmente se describe la aproximación a la interculturalidad que se manifiesta en el Marco común europeo de referencia para las lenguas (2001), documento fundamental a nivel mundial para la enseñanza de las lenguas extranjeras, y por supuesto para el desarrollo de las competencias sociolingüísticas, al interior de la cual reposa la consciencia intercultural del usuario de la lengua meta.

Posteriormente, desde una perspectiva crítica fundamentada en los aportes de algunos autores pertenecientes al Grupo Modernidad/Colonialidad, se hace un análisis de los riesgos a los que la didáctica de la interculturalidad se ve expuesta en presencia de la latente colonialidad del saber. El Grupo Modernidad/Colonialidad del que hacen parte autores como Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Edagardo Lander, Enrique Dussel, Raul Fonet-Betancourt y Santiago Castro-Gómez entre otros, afirma que la Modernidad como proyecto universal tiene un lado

⁴ El proyecto identificado con el código 821 es financiado por la Universidad del Quindío y está adscrito al grupo de investigación Esapidex-B.

oscuro que se manifiesta desde el descubrimiento de América, momento en el cual Europa comprende que dicho proyecto puede llevarse a cabo en territorios y habitantes considerados inferiores desde todo punto de vista, lo que legitima la instalación de la Modernidad como forma de superación del estado salvaje en que se encuentran dichos sujetos.

Para el análisis se asume que la colonialidad del saber entendida como la única forma posible de generar conocimiento cuya fuente de producción se encuentra en Europa, obliterando así cualquier intento epistemológico del resto del mundo, especialmente de América Latina, también afecta a la didáctica de la interculturalidad. En tal propósito, se propone una ruta epistemológica decolonial construida a partir de los aportes que proponen Enrique Dussel, Catherine Walsh, Santiago Castro-Gómez y Raúl Fornet-Betancourt a través de elementos de análisis como el en-cubrimiento del otro, la geopolítica y los legados coloniales del conocimiento, la hybris de punto cero y finalmente la didáctica crítica intercultural para contextos mayoritariamente monolingües.

Se espera que con trabajos como éste se inicie un proceso de toma de consciencia intercultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas-culturas extranjeras en contexto mayoritariamente monolingüe de manera que se logren detectar las injerencias de la colonialidad del saber, conformando así la génesis de una didáctica crítica intercultural en y para América Latina.

- La didáctica de la interculturalidad en lenguas extranjeras:

Abordar la interculturalidad desde una inquietud didáctica contemporánea en lenguas extranjeras, conduce de manera inmediata a las competencias que se describen en dos documentos o marcos de referencia de base: el Marco común europeo de referencia para las lenguas, en adelante MCER (2001) y el CARAP “Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures” que se traduce como Marco de referencia de enfoques pluralistas de las lenguas y las culturas, en adelante CARAP (2012) por su siglas en francés. Ambos documentos fueron creados en y por el Consejo de Europa.

El CARAP tiene como propósito proveer a los maestros la facilidad de acceder a materiales que les permiten implementar actividades en el aula para ayudar a los estudiantes a apropiarse de las habilidades y conocimientos mediante enfoques pluralistas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de diversas lenguas.

Por su cuenta, el MCER tiene dos objetivos: de un lado fomentar en todas las personas que estén en contacto con las lenguas desde una perspectiva profesional o educativa una serie de reflexiones que tienen que ver con el contacto, las capacidades para actuar de manera eficaz en presencia del otro diverso, las capacidades que se deben aprender cuando se trata de hacer el papel de usuarios de una lengua, cómo evaluar los progresos en las lenguas extranjeras o segundas, cómo se aprenden las lenguas y cómo aprender a mejorar los niveles de lengua extranjera. El segundo objetivo del MCER consiste en facilitar a aquellos usuarios de las lenguas que se reconocen como profesionales, es decir personas que hacen parte de un mercado laboral europeo y que por ende tienen que viajar e instalarse en países en donde las lenguas que se hablan no corresponden con las suyas, a comunicarse entre sí y por consiguiente a gestionar de manera eficaz las necesidades de sus clientes. Este es el objetivo intercultural del MCER.

En este trabajo se relacionarán los alcances del MCER en el tratamiento didáctico que se da a la interculturalidad toda vez que es el documento que ha alcanzado mayor globalización. Posteriormente se abordará y analizará el mismo concepto desde una perspectiva decolonial según los planteamientos del Grupo Modernidad/Colonialidad (en adelante GMC).

El MCER (2001) dispone que la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras debe abordarse desde lo que se reconoce como competencias comunicativas de la lengua, es decir las competencias lingüísticas, las sociolingüísticas y las pragmáticas. Taxonómicamente, la interculturalidad se ubica al interior de las competencias sociolingüísticas que el MCER define como "(...) las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Mediante la sensibilidad a las convenciones sociales (...) el componente sociolingüístico afecta considerablemente a toda la

comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas, aunque puede que los integrantes a menudo no sean conscientes de su influencia.” (p.13).

La competencia sociolingüística implica a su vez el reconocimiento de una competencia plurilingüe y pluricultural lo que se comprende como “(...) la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina (...) varias lenguas y posee experiencias de varias culturas” (p. 166). Bajo este presupuesto, el MCER (2001) considera que un individuo con un alto desarrollo de competencia plurilingüe y pluricultural es capaz de tomar distancias del equilibrio que establece el bilingüismo entre una L1 (lengua materna) y una L2 (lengua extranjera). En su lugar establece un interés por el plurilingüismo lo cual no quiere decir que porque dicho sujeto logra desarrollar un buen dominio lingüístico comunicativo en consecuencia logra desarrollar igualmente la capacidad para relacionarse con otras culturas.

En ese sentido, al hablarse de interculturalidad en un ámbito didáctico y sociolingüístico se deduce que el sujeto hablante de una lengua extranjera se convierte en plurilingüe y por consiguiente “desarrolla una interculturalidad” (MCER, p. 46.). Es decir, al concebir al usuario de la lengua, que para los efectos de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en contextos mayoritariamente monolingües son estudiantes, en presencia de las competencias lingüísticas y culturales a las que se ve abocado al aprender otra(s) lengua(s), se generan entonces una serie de destrezas, capacidades y en fin una conciencia intercultural.

El MCER (2001) define la conciencia intercultural (a veces con “s” intermedia, otras veces no) como “el conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre ‘el mundo de origen’ y el ‘mundo de la comunidad objeto de estudio’ (...) [que] producen una conciencia intercultural (...)” (p.101). Esa conciencia implica diversidad que tiende a enriquecerse por cuenta del encuentro de la lengua materna con otras lenguas; igualmente se produce una toma de conciencia de los clichés que suelen categorizar a unos y otros, según su procedencia.

La consciencia intercultural, en tanto que competencia comunicativa, está construida a partir de una taxonomía de habilidades y destrezas que se pueden resumir en capacidades para establecer relaciones entre la cultura de origen y la extranjera, la sensibilidad cultural que implica estrategias para ponerse en contacto con otros que provienen de otras culturas, la capacidad para hacer las veces de intermediario cultural entre la cultura de origen y la extranjera y la capacidad para superar estereotipos.

Según el MCER (2001), comprometerse con la competencia intercultural implica a su vez reconocer igualmente que se puede llegar a desarrollar una personalidad intercultural lo que supera la dimensión de las competencias y se adentra en las categorías educativas. En ese contexto de discusión, se hace necesario preguntarse por cuestiones como la ética, la moral y el relativismo cultural. De otro lado, el MCER establece diferencias entre conocimiento sociocultural y desarrollo de destrezas interculturales y en ese propósito recurre a la similitud que algunos pueblos europeos comparten pero a la vez a la diversidad entre naciones, regiones, comunidades étnicas representada en estereotipos que en nada favorecen la realidad de la vida de los habitantes de diferentes contextos culturales. En tal sentido, el MCER recomienda que en los propósitos educativos arriba mencionados (ética intercultural, moral y relativismo cultural) es importante encontrar un equilibrio que conduzca al estudiante a superar esos estereotipos. En todo caso, al reflexionar a propósito de la diversidad, la similitud y los estereotipos de las diferentes culturas, el documento referido sólo toma como punto de discusión geográfico a Europa.

Más allá de los aportes didácticos y epistemológicos del MCER en lo atinente a la interculturalidad, hay otros autores que han estudiado a profundidad el término y lo han problematizado desde diferentes intereses. Lázár et al. (2007) plantean a partir de lo que ellos definen como competencia comunicativa intercultural tres dimensiones: el saber que se comprende como los conocimientos que adquiere el estudiante y que le permiten reconocer la memoria colectiva en términos de cultura y civilización (enfoque humanístico), los conocimientos relacionados con la diversidad de modos de vida de las diferentes culturas (enfoque antropológico) y los

elementos relacionados con los contextos socioculturales de las sociedades extranjeras (enfoque sociológico). El saber-hacer que da cuenta de la competencia lingüística y de comunicación del estudiante que le permite funcionar e interactuar en la lengua extranjera; la manera como aquél se ajusta a los ambientes sociales y culturales y adaptarse, integrar, negociar e interpretar en diversos contextos interculturales. Por último el saber-ser que se orienta a la toma de conciencia crítico-cultural del estudiante cuyo interés se concentra en la comprensión de las diferencias y similitudes entre culturas, considerando de esta manera otras identidades, otras creencias y valores a partir de los propios generándose en el estudiante la idea de un intermediario intercultural.

A continuación se abordará la interculturalidad desde una perspectiva crítica, anclando los análisis en los aportes de diferentes autores pertenecientes al GMC.

- La interculturalidad desde una perspectiva decolonial:

Una de las mayores dificultades con las que debe mediar la epistemología decolonial es superar lo que Santos (2010) denomina pensamiento abismal. Según su crítica, existe una epistemología visible y útil y su exacto contrario expresado en la inexistencia y en la subsiguiente imposibilidad de comprensión o de coexistencia de otras formas de comprensión e interpretación del mundo y de la realidad y por consiguiente de la interculturalidad. El pensamiento abismal es quizá la más latente forma de exclusión ontológica de carácter epistemológico. Santos la concentra en la modernidad occidental cuyas consecuencias se manifiestan en regulación social concebida para el lado de la línea visible y en emancipación social para el otro lado de la línea no visible lo cual impacta de manera directa a los territorios coloniales. El tratamiento que el MCER da a la interculturalidad es una forma de regulación para el lado visible de la línea de discusión, es decir Europa, como efectivamente se declara en el texto mismo denominado “Marco común europeo de referencia para las lenguas”.

El MCERL está construido a partir de una epistemología basada no solamente en un pensamiento de la representación sino que además está fundamentado en un

pensamiento abismal. En su conformación sólo existe Europa y aunque en ningún momento el MCER se expresa doctrinariamente como panacea didáctica para el resto del mundo, sus creadores y los respectivos usuarios saben que se globalizó. Ese fenómeno de colonialidad del saber es analizado por Mignolo (2012) como historia local con diseño global.

Cuando el docente de lenguas-culturas extranjeras en contexto mayoritariamente monolingüe didactiza la interculturalidad normalmente recurre al MCER y/o a autores europeos o anglosajones que desde sus propias vivencias y perspectivas proponen interpretaciones que se asumen como acertadas y se articulan en el logro de competencias de la lengua. Esa adopción epistemológica y didáctica proveniente de Europa como centro de pensamiento y racionalidad en el campo de las lenguas extranjeras es en primera instancia una admisión eurocéntrica de la interculturalidad, por consiguiente un consentimiento con un pensamiento abismal. Si la didáctica de las lenguas extranjeras que se enseñan en América Latina, por demás lenguas imperiales y hegemónicas (Mignolo, 2012), no estructura una idea de interculturalidad desde una visión crítica, histórica, social y política glocal, se corre el riesgo de acogerse a nuevas formas de colonialidad epistemológica y ontológica que deben problematizarse para la didáctica de la interculturalidad en lenguas extranjeras en contexto mayoritariamente monolingüe.

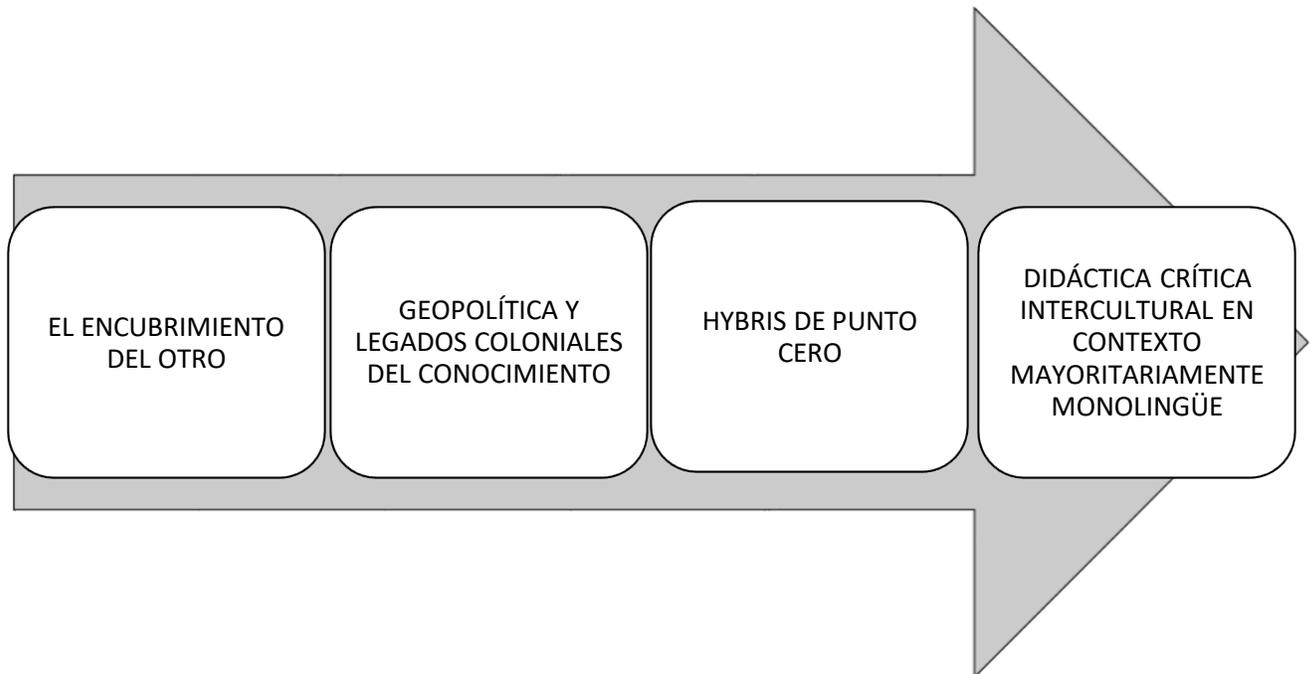
Calvet (1999, citado en Montoya, 2013) dice que en el contexto monolingüe “solo hay una lengua oficialmente reconocida, la cual es el instrumento de comunicación mayoritario del Estado, la escuela, los medios de comunicación, etc.” (p.19). Por su parte, Flores Farfán (2010, citado en Plaza, 2016) afirma que en los contextos en donde se han producido procesos de independencia y posterior revolución, se han evidenciado efectos glotofágicos que siguen manifestándose en el presente lo que genera como consecuencia la depreciación de lenguas y culturas indígenas hasta gestarse una ideología monolingüe y monocultural. Consintiendo que en los contextos mayoritariamente monolingües normalmente se produce el fenómeno de glotofagia, debe admitirse igualmente como lo afirma Plaza (2016) que en estos contextos se presenta el fenómeno de desplazamiento lingüístico. Este fenómeno

se caracteriza por una dinámica en la cual hay progresión y regresión de lenguas a partir de las relaciones de poder que allí se establecen. De acuerdo con el autor, la lengua en progresión se instala al interior de la comunidad dominante, lo que históricamente suele concluir en contexto mayoritariamente monolingüe, mientras que la lengua en regresión es hablada por la comunidad subordinada y lingüísticamente frágil.

Así entonces se advierte entonces que en contexto mayoritariamente monolingüe debe asumirse un compromiso crítico con ese proceso didáctico, y si bien no es posible emprenderlo a partir del desarrollo de las competencias lingüísticas y pragmáticas, sí puede realizarse desde las competencias sociolingüísticas y concretamente en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

Para esquematizar ese compromiso didáctico con la interculturalidad en contexto mayoritariamente monolingüe se propone la siguiente figura que pretende demostrar los niveles de progresión decolonial del concepto desde una perspectiva crítica:

FIGURA 1: PROGRESIÓN DECOLONIAL DE LA DIDÁCTICA CRÍTICA INTERCULTURAL EN CONTEXTO MAYORITARIAMENTE MONOLINGÜE



A continuación se describen brevemente los cuatro momentos epistemológicos que conducen a una didáctica crítica intercultural decolonial en las lenguas-culturas extranjeras en contexto mayoritariamente monolingüe:

- El encubrimiento del otro: Históricamente la interculturalidad para América Latina debe resignificarse a partir de la Modernidad como proyecto que según Dussel (1994) nace cuando Europa se da cuenta que puede confrontarse con un “otro” en quien puede ejercer control y violencia. Ese primer momento histórico de reflexión intercultural para América Latina surge cuando el hombre europeo desarrolla lo que Dussel denomina el *ego-conquiro*, parodiando el *ego-cogitans* cartesiano. Ese *ego conquiro* que se implementa con la Modernidad se produce a partir de 1492, momento en que según el autor se produce no el descubrimiento sino el en-cubrimiento de una alteridad, concretamente la de lo no-europeo.
Con ese momento histórico, Dussel (1994) reclama una relación histórico-hermenéutica que permita una comunicación intercultural a través de la cual se redescubra al oprimido, al incomunicado, al excluido que por siglos ha estado postrado a la condición subalterna con respecto a una epistemología

europea que hoy todavía se apropia de un discurso que pretende definir globalmente lo que se entiende por interculturalidad, desconociendo un pasado que aún se resiente en el presente.

No se ven todavía los aportes latinoamericanos a la interculturalidad en lenguas-culturas extranjeras. Podría considerarse que las contribuciones que pudieran venir del resto del mundo, de América Latina por ejemplo en la discusión de interculturalidad no merecen espacio alguno. Mediante la construcción y posterior difusión mundial del MCER y de la forma como consolida la idea de interculturalidad o de competencia intercultural subsiste la intención de encubrir al “otro” persistiendo en la idea de negar la idea de un pensamientos fronterizos (Mignolo, 2012) interculturales en los cuales haya zonas de contacto para la diversidad epistemológica, principio fundamental de la interculturalidad.

- Geopolítica y legados coloniales del conocimiento: No hay intención de resignificación geohistórica, geográfica y geocultural o geocognitiva en los postulados didácticos y epistemológicos de interculturalidad provenientes de Europa para el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. Geoculturalmente el modelo a seguir es el europeo como se evidencia en la superación de los estereotipos culturales que el MCER refiere en cuya racionalidad intercultural únicamente caben los países europeos. En esa racionalidad intercultural no hay forma de ejemplificar la superación de los estereotipos que socavan la identidad de los pueblos latinoamericanos como suele ocurrir con la imagen deteriorada de los colombianos a quienes se les considera irremediabilmente narcotraficantes. Kant mismo, no obstante su genio filosófico, según lo declara Walsh (2005), no tuvo ningún reparo en afirmar que la única raza capaz de progreso es la blanca europea. Esta forma de subalternizar al indio, al negro y al mestizo en una lógica perversa que históricamente y geográficamente ubica en condición inferior y en identidades comunes y negativas a las razas o etnias no europeas debe reordenarse y resignificarse. Para lograrlo, tal como lo sugiere Walsh (2005) la interculturalidad debe abordarse desde un principio ideológico que se

perfila en una política epistémica cuyas consecuencias se advierten en una interculturalidad epistémica de la cual se concluya que desde el Sur también se construyen conocimientos. Una experiencia clara es la ecuatoriana al establecerse un modelo educativo de formación científica intercultural a través de la cual se superan las asimetrías epistemológicas que tradicionalmente y desde el “encubrimiento” de América que revela Dussel (2005) se ha diseñado por cuenta de la colonialidad del saber.

- Hybris de punto cero: La suposición que solamente la interculturalidad es epistemológicamente y didácticamente sólida mientras provenga de Europa o de los países anglosajones es el resultado de una tradición epistémica que se ha instalado desde que la Modernidad como proyecto se consolidó a nivel universal como la legitimación del conocimiento. Por consiguiente, otras formas posibles de recrear, interpretar y pensar el mundo deben quedar en el punto cero, es decir, no existen. En otras palabras, Europa se apropia del derecho a denominarse centro étnico y cultural (Castro-Gómez, 2005). La *hybris* del punto cero de Castro-Gómez se comprende al revisar las campañas conquistadoras de España en cuyo propósito se estableció una taxonomía de *Lebenswelt* o mundos de la vida que negaba otras formas de estar en el mundo mientras no fueran similares a las españolas.

En este ejercicio intercultural, la *hybris* del punto cero en la didáctica de las lenguas extranjeras se instituye en la comprensión de interculturalidad o de competencia comunicativa intercultural en tanto sea la europea, y muy probablemente ni siquiera son los europeos autores de las concepciones de interculturalidad los responsables de esa *hybris*, son los mismos latinoamericanos quienes bajo el peso de la colonialidad del saber se consideran no aptos para generar una idea propia que diste de lo que para Europa es lo epistemológicamente válido. En consecuencia, y tal y como se construye en Ecuador la interculturalidad como ideología y proyecto educativo de formación científica, en la didáctica de las lenguas-culturas extranjeras en contexto mayoritariamente monolingüe se debe diseñar una

ideología para América Latina en la cual los referentes identitarios de los estudiantes de esas lenguas sean el objetivo fundamental.

- Crítica intercultural en contexto mayoritariamente monolingüe: Probablemente el error epistemológico más grande que pueda atribuirse a la didáctica de en las lenguas-culturas extranjeras sea la postura acrítica que se asume en ese contexto en relación con lo que se sugiere desde Europa para la concepción y comprensión de la interculturalidad entendida como competencia. Esto quiere decir que la competencia comunicativa intercultural debe revisarse según el contexto lingüístico, histórico, político, geopolítico y geocultural que afecta al contexto mayoritariamente monolingüe. La diversidad cultural es tan amplia como lo es el mundo y pretender establecer criterios de *hybris* de punto cero para administrar una didáctica universal de la interculturalidad es no solamente un proyecto osado e irrespetuoso sino que además es una expresión clara de colonialidad del saber didáctico en lenguas extranjeras.

En el ejercicio de negación de una *hybris* intercultural eurocéntrica, debe partirse de una inflexión intercultural en cuyo propósito se reconozca la diversidad cultural del mundo entero y especialmente y para los propósitos de esta discusión, de América Latina.

En ese propósito, Fonet-Betancourt (2004) establece que la interculturalidad debe comprenderse no como un diálogo entre culturas ni como una posición teórica que encaja fácilmente en lo que desde Europa se prescribe sino como “una postura, una disposición por la que el ser humano se capacita para... y se habitúa a vivir ‘sus’ referencias identitarias en relación con los llamados ‘otros’, es decir, compartiéndolas en convivencia con ellos” (p. 14). Fonet-Betancourt considera a la interculturalidad como un proceso de reaprendizaje y de reubicación en la que el ser humano busca un contexto. Para el autor, interculturalidad es en conclusión “(...) el reconocimiento de la necesidad de que una dimensión fundamental de la práctica de la cultura que tenemos como ‘propia’ debe ser la de la traducción de los ‘nombres propios’ que consolidan su tradición” (p.15).

Esto quiere decir que al intentar una semántica propia para la interculturalidad latinoamericana, se hace indispensable el contacto de formas de entender y vivir el mundo y de interpretarlo, lo que necesariamente conduce a la descentración del mundo en el que se ha venido viviendo para reinterpretarlo y apropiárselo a partir de una construcción epistémica fronteriza que en Mignolo (2012) se conoce como pensamiento fronterizo y que aquí llamaremos interculturalidad fronteriza crítica.

Conclusión:

La didáctica de las lenguas extranjeras en contextos mayoritariamente monolingües es ciertamente compleja toda vez que se trata de hacer competente a estudiantes que desean aprender otras lenguas no obstante la omnipresencia de la lengua materna. El espacio-tiempo para que la lengua extranjera se convierta en esos contextos en acción social es casi que imposible; el estudiante o actor social no se constituye en usuario de la lengua sino en los espacios estrictamente académicos; los contextos sociales de que dispone no son auténticos de manera que los docentes deben re-inventarlos para bien de las competencias lingüísticas y pragmáticas que debe desarrollar el aprendiente.

Ese no es el panorama de la competencia intercultural. A contrario sensu, la interculturalidad está al orden del día no obstante el contexto mayoritariamente monolingüe. La misma cultura y los propios referentes identitarios de que dispone el estudiante y sus pares se constituyen en agentes socialmente dinámicos para que se lleve a cabo una praxis intercultural en la cual el estudiante de lenguas extranjeras sea capaz de ponerse en cuestión y cuestionar su propio entorno y el de los demás. La ausencia de una otredad europea o anglosajona no es impedimento para que interculturalmente no desarrolle lo que el MCER denomina consciencia intercultural. Ciertamente lo ideal sería que contara con un “otro” diametralmente opuesto no solamente culturalmente sino étnicamente e identitariamente diferente.

Pero en realidad ese no es el problema, es decir la ausencia del europeo que le provea al aprendiente de lenguas extranjeras espacio y tiempo de diálogos y contactos. El verdadero problema radica en las evidencias latentes de colonialidad epistemológica o del saber que se han universalizado para didactizar la interculturalidad. Mientras se persista en América Latina en una didáctica intercultural en la cual los parámetros epistémicos de Europa sean los que convengan y legitimen la comprensión de lo que es competencia intercultural, mejor será que no haya encuentros con la otredad europea porque el estudiante latinoamericano por cuenta de ese desacierto seguirá desconociendo lo que debería ser una interculturalidad latinoamericana y entrará en contacto con el otro europeo a partir de unos predicados eurocéntricos que suponen que en este lado del mundo no podemos crear una idea propia de interculturalidad y de su respectiva didáctica, lo que Santos (2010) denomina el pensamiento abismal.

El estudiante latinoamericano de lenguas extranjeras debe constituir en su competencia intercultural no solamente la capacidad para mediar con la diferencia y hacerse un gestor intercultural, sino que además debe ser consciente de una ideología intercultural fundada en la negación del encubrimiento que desde el descubrimiento de América le viene dado como natural. Adicionalmente debe comprender que geopolíticamente, geoculturalmente y sociolingüísticamente es heredero de una historia que ha venido negándole su capacidad de generar un conocimiento propio que le permita interpretar el mundo desde una perspectiva científica con lo cual construye una idea de interculturalidad epistémica. De otro lado, esa competencia intercultural latinoamericana en lenguas extranjeras debe darle la certeza al estudiante de esas lenguas que no hay ninguna razón para considerar que la forma de vivir el mundo, de estar en el mundo no debe subsumirse a la europea simplemente porque tradicionalmente aquella viene aplicando desde 1492 el principio de hybris mediante el cual se niega la certeza de mundo de la vida y de referente identitario tan válido como el europeo.

Finalmente, el estudiante de lenguas extranjeras al desarrollar la competencia intercultural debe pasar por un proceso de inculturación como un elemento

sustancial para la toma de consciencia del desafío intercultural; sólo de ese modo puede concebirse la idea de un profesional de lenguas modernas capaz de reinterpretar su propia historia y de reubicarla en un mundo que no le puede seguir negando la idea de ser epistemológicamente y ontológicamente viable para el futuro, que no obstante su pasado histórico y su presente complejo e injusto es capaz de reajustarse al mundo con una visión crítica y políticamente inteligente de sí mismo y del otro.

Referencias

Candelier, M. et al. (2012) Le CARAP. Austria, Consejo de Europa.

Castro-Gómez, S. (2005). La hubris del punto cero. Bogotá, Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Consejo de Europa, (2001). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid, Artes gráficas.

Dussel, E. (..) 1492 el encubrimiento del otro, hacia el origen del mito de la modernidad. La Paz, Plural Editores.

Fornet-Betancourt, R. (2004). Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual. Madrid, Editorial Trotta.

Lazar, et al. (2007). Évaluer la compétence communicative interculturelle. Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Mignolo, W. (2012). Historias locales / diseños globales. Madrid, Ediciones Akal, S.A.

Montoya, A. (2013). La incidencia de las políticas y la planeación en las actitudes lingüísticas de los estudiantes colombianos. Forma y función, 26 (1), pp. 237-260. Bogotá-Colombia, Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/219/21929788010.pdf>.

Plaza, P. (2016). Lenguas en peligro de extinción y acciones para su revitalización. Recuperado de <http://www.proeibandes.org/ciei/lineas%20de%20investigacion/Pedro%20Plaza.pdf>

Santos, B. d. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Montevideo: Ediciones Trilce. Recuperado de http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20-%20C%C3%B3pia.pdf

Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos, decolonialidad. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/viewFile/4663/3641>

7.

UTILIZACIÓN DEL ANÁLISIS DE SITUACIÓN DE SALUD EN INGLÉS PARA LA ESTRATEGIA CURRICULAR DE IDIOMAS.

Lic. Ana Josefa García Cormenzana.⁵

Dra. Gilda Scull Scull.⁶

Lic. Juana Govín Scull.⁷

Resumen:

Las Universidades médicas tienen el encargo social de formar profesionales para Cuba y el mundo. La enseñanza del idioma inglés y la aplicación de la estrategia curricular de idiomas son partes indispensables de su formación integral. El Análisis de Situación de Salud en idioma inglés desempeña un papel esencial, para desarrollar en los estudiantes habilidades comunicativas, e influencias educativas y lograr la interdisciplinariedad. Este estudio se llevó a cabo para contribuir a la formación integral de los estudiantes del quinto año de Medicina con la utilización del análisis de situación de salud en inglés como parte de la estrategia curricular de Idiomas en la Facultad de Ciencias Médicas Mayabeque. Se realizó un estudio pre - experimental, se trabajó con las habilidades comunicativas y valores mediante la elaboración y discusión del documento del Análisis de Situación de Salud en inglés. Los estudiantes fueron capaces de discutir y reflexionar en este idioma sobre aspectos de Salud Pública inherentes a un Análisis de Situación de Salud, se desarrollaron actividades que contribuyeron a su desarrollo integral, se logró la interdisciplinariedad y se aplicó la estrategia curricular de idioma inglés.

⁵ anajgc@infomed.sld.cu Facultad de Ciencias Médicas Mayabeque. Cuba

⁶ gilda@infomed.sld.cu Facultad de Ciencias Médicas Mayabeque. Cuba

⁷ jgovín@infomed.sld.cu Facultad de Ciencias Médicas Mayabeque, Cuba.

Significación teórica: El Análisis de Situación de Salud en idioma inglés logra el desarrollo de habilidades comunicativas y el uso de vocabulario técnico en inglés sobre Atención Primaria de Salud.

Metodológica: Material complementario que apoya el trabajo metodológico de los profesores de inglés.

Práctica: Contribuye a elevar la eficacia del proceso docente educativo.

Nivel de aplicación: Facultad de Ciencias Médicas de Mayabeque

Palabras clave: estrategia curricular de idioma inglés, análisis de situación de salud, desarrollo de habilidades comunicativas

Abstract

Medical Universities have the responsibility of forming professionals for Cuba and the world. The teaching of the English language and the application of the Curricular Strategy of Languages are indispensable components of their integral formation. The Analysis of Health Situation in English has an essential role for the development of communicative skills and educative influences in the students, as well as the achievement of the interdisciplinary purposes. This study was carried out to contribute to the integral formation of the fifth year students by the use of the Analysis of Health Situation in English as a part of the Curricular Strategy of Languages at Mayabeque faculty of Medical Sciences. A pre – experimental study was performed, the communicative skills and values were treated by the elaboration and discussion of the document of The Analysis of Health Situation in English. The students were able to discuss and reflect in the foreign language about topics related to an Analysis of Health Situation, activities for the contribution of the students' integral formation were developed interdisciplinary purposes were achieved and the Curricular Strategy of English Language was applied.

Theoretical, methodological and practical significance: The Analysis of Health Situation in English accomplishes the development of communicative skills and the use of the technical vocabulary in English about Primary Health Care.

A complementary material that supports the methodological work of the professors of English. It contributes to increase the efficacy of the teaching learning process.

Level of application: Mayabeque Faculty of Medical Sciences.

Key words: Curricular Strategy of English Language, Analysis of Health Situation in English, development of communicative skills

Introducción

La formación del Médico General requiere de una sólida preparación científico-técnica y humanística, en el logro de estos propósitos desempeña un papel esencial la elaboración y discusión del Análisis de Situación de Salud (ASIS) en idioma inglés donde los estudiantes llevan los problemas del área de salud a la clase de inglés.

La formación del capital humano en salud en Cuba tiene lugar en las universidades de las Ciencias Médicas y en los servicios de atención a la población a través de sus diferentes formas de organización de la enseñanza: las clases y la Educación en el Trabajo.

La universidad tiene dentro de sus funciones la formación de los recursos más calificados con que cuenta una nación para que estén a la altura de las necesidades de esa sociedad, con los valores que necesitan para trabajar con un personal de marcada sensibilidad que son los pacientes y con las competencias comunicativas en idioma inglés que los hagan ser profesionales integrales (Oramas y otros, 2013).

La enseñanza del inglés como lengua extranjera ha logrado ocupar un lugar imprescindible en la formación de profesionales de la salud, así como la educación en valores en su vínculo directo con su práctica profesional para que sean transmitidas las mejores experiencias laborales que forman parte de la tradición de la sociedad, como plantea la Resolución No. 210/2007 del Ministerio de Educación Superior (...) egresar profesionales con sólida formación científico técnica, humanística y de altos valores ideológicos, políticos, éticos y estéticos (Reglamento para el trabajo docente metodológico, 2007).

La familia juega un rol fundamental en la formación de los individuos a través de toda su vida. De hecho, las condiciones y experiencias que faciliten los padres para obtener el éxito en esta nueva tarea de la educación universitaria resultará decisivo para que el joven se mantenga en ella y procure obtener resultados que devuelvan a su familia, lo que en esos hijos se está invirtiendo como parte del proyecto familiar (Solernou, 2013).

Los *valores* son las necesidades más significativas de los seres humanos. Son además constructos sociales, que se forman en el diálogo entre las personas, con la reflexión y el debate, a los que se añade la emoción, y se asumen al nivel social cuando son consensuados por esa sociedad específica, en un tiempo determinado, aunque algunos de esos valores llegan a constituirse a nivel universal y otros trascienden en el tiempo. Son unidades funcionales cognitivo-afectivas, que producen la regulación de la conducta de los seres humanos en los propios escenarios donde los seres humanos realizan su vida material y espiritual, personal y profesional (Amaro, 2014).

Los procesos docentes educativos que se desarrollan en la educación en el trabajo son escenarios ideales para la educación por poder estar en contacto directo con los pacientes y trabajadores de la salud en centros asistenciales (Concepción, Díaz, 2006).

La educación en el trabajo como forma de organización de la enseñanza está presente en los procesos docentes de la disciplina Idioma Inglés en la carrera de Medicina en cuarto y quinto año para que los estudiantes para que sean capaces de comunicarse en dicho idioma en escenarios reales relacionados con su especialidad. Este marco es ideal para el trabajo con la estrategia curricular de idiomas donde pueden vincularse los contenidos del inglés como asignatura con los requerimientos del trabajo de la institución de salud y permite la comunicación en el idioma extranjero que incide directamente en el desarrollo integral de los estudiantes.

Las estrategias curriculares constituyen abordajes pedagógicos del proceso docente y se realiza con el propósito de lograr objetivos generales relacionados con determinados conocimientos, habilidades y modos de actuación profesional que son clave en su formación y que no es posible lograrlos con la debida profundidad desde la óptica de una sola disciplina o asignatura académica (Sierra y otros, 2009).

La Educación en el trabajo es la forma de organización de la enseñanza fundamental en los procesos docentes y educativos de la carrera de Medicina para lograr la indisoluble unión de la teoría con la práctica, no sólo en asignaturas biomédicas sino también en las asignaturas de la disciplina Idioma Inglés para

desarrollar las habilidades comunicativas en escenarios reales y alcanzar la interdisciplinariedad (Quintana y otros, 2012).

En el quinto año de la carrera de Medicina está la asignatura Salud Pública y está incluido como contenido, que los estudiantes realicen un ASIS en el área de la atención primaria que les corresponde. El ASIS, representa un instrumento científico-metodológico útil para identificar, priorizar y solucionar problemas comunitarios ([Dávila y otros, 2009](#)).

El ASIS es utilizado como parte de la implementación de la estrategia curricular de idioma Inglés en este año de la carrera. Este entrenamiento es ideal para poder trabajar en países anglófonos cuando trabajen como colaboradores ([Martínez, 2013](#)).

Por lo anteriormente planteado los autores consideran como objetivo contribuir a la formación integral de los estudiantes del quinto año de Medicina con la utilización del análisis de situación de salud en inglés como parte de la estrategia curricular de Idiomas en la Facultad de Ciencias Médicas Mayabeque.

Desarrollo

Material y método

Se realizó un estudio pre - experimental en el municipio de Güines de la Facultad de Ciencias Médicas de Mayabeque en el segundo semestre de los cursos 2014 – 2015 y 2015-2016. El universo de estudio estuvo constituido por 34 y 40 estudiantes respectivamente, de la carrera de Medicina. Se trabajó con el Análisis de Situación de Salud en inglés, las cuatro habilidades básicas del idioma y los valores que se deben tener presente para realizar esta labor en la atención primaria de salud, en Cuba o en otros países. Todo esto se puso en práctica aplicando la estrategia curricular de idiomas.

Se utilizaron métodos teóricos: el histórico y lógico, inductivo y deductivo, análisis documental para tomar todo el componente cognoscitivo del fenómeno a estudiar. Como métodos empíricos se aplicó una encuesta y entrevistas a profesores de experiencia en docencia médica. Se evaluó el desarrollo de las habilidades comunicativas y la educación en valores de los estudiantes mediante instrumentos evaluativos durante el desarrollo de este estudio. Esta investigación se basó en la

aplicación de la estrategia curricular de idiomas utilizando el ASIS en inglés, para el fortalecimiento de la educación en valores y el desarrollo de las competencias en este idioma. Esto se desarrolló en el marco de los procesos de enseñanza aprendizaje y docente educativo de la asignatura Inglés X en los dos cursos donde se aplicó la experiencia.

Para llevar a cabo la discusión y el debate en idioma inglés se elaboraron preguntas orales para que los estudiantes expusieran los resultados parciales de la investigación sobre el ASIS que estaban realizando, y cómo ellos podían relacionar el ASIS en idioma inglés con valores que están relacionados con su práctica asistencial, mostrando sus habilidades en el idioma. Todo esto involucrado a la aplicación de la estrategia curricular de idioma inglés.

La investigación se desarrolló en cuatro etapas, las cuales estuvieron relacionadas con el proceso de preparación, elaboración, presentación y discusión del ASIS en idioma inglés mediante discusiones grupales, en las cuales se utilizaron diferentes técnicas de didáctica grupal como lluvia o tormenta de ideas y otras más.

La participación de los estudiantes fue controlada por el profesor y evaluada sobre una escala de Mal, Regular, Bien y Excelente de acuerdo al desempeño de los estudiantes a la hora de expresar sus ideas en idioma inglés.

Se orientó el trabajo independiente a los estudiantes desde el comienzo del décimo semestre con la asignatura Inglés X. Se les explican los objetivos del mismo. Se le facilita el material complementario en versión impresa y versión electrónica que había sido confeccionado para este trabajo en inglés, donde se incluye la guía de trabajo orientaciones para la elaboración del documento escrito, el Power Point de presentación en la lengua extranjera y como debían realizar la exposición oral.

Este material complementario también incluye vocabulario relacionado con la atención primaria de salud. Una vez explicado el trabajo se realizaron tres cortes parciales durante el tiempo de elaboración de la investigación para comprobar cómo se iba desarrollando el trabajo a la vez que iba vinculándose con los valores, con la presencia de profesores del departamento de Salud Pública y la profesora de inglés. En esos encuentros se realizaron aclaraciones de dudas de contenido médico y del idioma, se discutió y reflexionó sobre valores. Posteriormente se realiza la actividad

final donde los estudiantes presentaron su versión final y se realiza el último debate sobre todos los contenidos mencionados. Esta actividad de presentación de resultados de su investigación se realizó en forma de Jornada científica.

Resultados

Se pudo constatar de acuerdo a los resultados de la encuesta que los estudiantes muestran dominio del ASIS e identifican los valores imprescindibles para su formación como profesionales de la salud. Esta actividad se convierte en un ejercicio motivante y de elevada importancia para los futuros médicos por cuanto desarrollan colateralmente varias actividades medulares que los llevan a un desarrollo integral, y permite la interdisciplinariedad, se aplica la estrategia curricular de idioma inglés, se consigue que los estudiantes se remitan a literatura en ambos idiomas y que realicen búsquedas por Infomed para su formación científica y tecnológica. (Anexo 2: Tabla 1)

Los resultados de la entrevista (Anexo 1) a profesores de experiencia en docencia médica muestran que el trabajo fue muy serio, se muestran resultados satisfactorios en idioma inglés, se utiliza el Análisis de situación de salud en idioma inglés para relacionar contenidos de dos asignaturas que llevan implícitas el desarrollo de otras habilidades como son la preparación de los estudiantes en la atención primaria de salud en Cuba y en países de habla inglesa para el cumplimiento de colaboraciones de trabajo en el extranjero lo que permite la entrada de una importante suma de divisas al país, los estudiantes deben investigar sobre aspectos teóricos sobre Salud Pública en un idioma extranjero, muestran habilidades en el uso de las tecnologías de la informática y las comunicaciones y se logra la motivación de los profesores por la implementación de la estrategia curricular de idiomas en la facultad de Ciencias Médicas Mayabeque.

Se mide el nivel de satisfacción de los estudiantes por esta actividad y se muestra que es mayormente alto, entienden que es necesario (Anexo 3: Tabla 2) y además se calculan los datos obtenidos de los controles parciales y el control final realizados, lo cual muestra que en la medida que avanzó la investigación los estudiantes fueron mejorando con el desarrollo de su trabajo. (Anexo 4: Tablas 3, 4 y 5)

Discusión

Existen similitudes entre la literatura consultada y la investigación desarrollada pues de formas diferentes y con otros puntos de vista hay un objetivo central que es lograr la integralidad en los estudiantes universitarios para que lleguen a ser verdaderos profesionales comprometidos e identificados con la sociedad donde viven y trabajan.

En el trabajo consultado sobre un compendio elaborado para trabajar la gramática inglesa se presenta la misión que tiene la educación médica superior de formar un profesional completo desde su perspectiva y su propio perfil e insertarse eficientemente en el entorno internacional. En ese mismo estudio se hace referencia a que en el caso del Inglés como disciplina de las ciencias médicas, la integralidad está dirigida a garantizar la formación idiomática del estudiante para su desarrollo profesional, para comunicarse en este idioma a un nivel pos intermedio de competencia comunicativa, lo que coincide con el estudio actual donde se desarrollan las habilidades dentro de un marco relacionado con su carrera y se trabajan los valores a través de un análisis de situación de salud en idioma inglés ([Banquela y otros, 2016](#)).

Se consultó otro estudio sobre el uso del vocablo ética, que proviene de la palabra "ethos" y significa temperamento, carácter, hábito, modo de ser, pero siempre en términos de virtud, y esto está relacionado a esta investigación, pues se trabaja también con los valores éticos relacionados al análisis de situación de salud en idioma inglés en un proceso de enseñanza aprendizaje de la Lengua Inglesa. (Sánchez, 2004)

Reviste especial importancia la ética en la atención médica, generadora de principios morales y humanistas, esto se aprecia en este estudio pues al trabajar los valores éticos a través de un análisis de situación de salud se ponen de manifiesto conductas que deben estar presentes en los estudiantes e imprescindibles para su futuro trabajo, aspectos que se tratan en un artículo publicado sobre las acciones para reforzar los valores responsabilidad y humanismo en los futuros profesionales de la salud (Sosa y otros, 2016).

Hay estudios sobre enfoques integrales para desarrollar la labor educativa y política ideológica de los estudiantes y el rol del profesor universitario de las Ciencias Médicas y es importante señalar que a la vez que se trabaja en idioma inglés este Análisis de Situación de salud, los profesores involucrados en todo este trabajo también elevan su nivel en varias áreas del conocimiento y dan cumplimiento a la implementación de las estrategias curriculares (Pupo y otros, 2013), (Oramas y otros, 2013).

En las condiciones que impone la sociedad cubana, deben estar presentes los procesos de la atención de salud en correspondencia con la formación del capital humano, la investigación en atención primaria y la educación en valores para unificar criterios y esfuerzos, y asegurar una armónica atención a la salud de la población, como resultado de la adecuada formación de los profesionales (Fernández, 2013).

Se puede plantear que la experiencia puesta en práctica tuvo unos resultados muy buenos al tener en cuenta la sistematicidad en los contenidos a trabajar.

Esta experiencia estuvo precedida de un estudio donde se trabajó vocabulario médico y la educación en valores pero tomando como referencia las noticias de la prensa escrita. Esto facilitó en gran medida los resultados de este estudio porque los alumnos ya tenían incorporados, conceptualizados y analizados los valores que fueron motivo de estudio en esta investigación y cómo ponerlos en práctica en su vida personal y profesional pero ya específicamente en la atención primaria de salud donde las condiciones varían y son muy diversas las situaciones a enfrentar por ser analizadas comunidades compuestas de diferentes núcleos familiares con notables diferencias en opiniones, composición social, educacional, económica, social y laboral (García y otros, 2015).

En otros estudios se ratifica que desde tiempos remotos los hombres se han preocupado por establecer y cultivar normas y principios reguladores de su comportamiento individual y social, siempre en correspondencia con las condiciones socio-económicas concretas de cada época y país. Particularmente en la práctica de la medicina estas ideas fueron organizadas en forma de códigos que encontraron fuertes promotores desde el mismo surgimiento de la profesión, entre los que se

destacó el Código Hipocrático en la antigua Grecia, extendido posteriormente al ejercicio de la medicina en el mundo. (Cañizares, Sarasa, 2013)

Fidel expresó que las ideas son hoy el instrumento esencial en la lucha de nuestra especie por su propia salvación. Y las ideas nacen de la educación. Los valores fundamentales, entre ellos la ética, se siembran a través de ella (Castro, 2003).

La Educación Médica Superior tiene como fundamento, integrar todas las estructuras docentes, asistenciales, investigativas, extensionista y la política, teniendo en cuenta las nuevas condiciones históricas y sociales, en aras de lograr un profesional formado con el compromiso de ofrecer sus servicios con alta calidad, altruismo y solidaridad (Lafaurié y otros, 2009).

La Educación Superior tiene que asumir un papel cada vez más protagónico en los retos colosales que enfrenta la humanidad, por lo que es necesario consolidar una universidad comprometida con la construcción de una sociedad en la que prime el humanismo, la justicia social (Socarrás, 2011).

Al tomar en consideración el presente estudio, se considera que los resultados obtenidos en la investigación muestran que los estudiantes tienen excelentes opiniones con este trabajo realizado, reconocen el valor investigativo de la actividad, basado en informaciones reales de familias de un área de salud que realmente existe, se muestran otras habilidades desarrolladas en una lengua extranjera como son comprensión de lectura, comprensión auditiva, escritura y expresión oral y todas las ventajas que como futuros médicos les puede brindar el saber hacer un análisis de situación de salud en idioma inglés, además de saber presentarlo de forma oral. Así mismo este resultado está relacionado con el alto por ciento del nivel de satisfacción de los estudiantes y el porcentaje de la sistemática mejoría en los resultados de las evaluaciones.

Es innegable que con la realización del (ASIS), en inglés como parte de la implementación de la estrategia curricular de idiomas, se aportan evidencias sólidas para apoyar las decisiones en política sanitaria y se incluye la priorización de intervenciones. Su utilización en los servicios, constituye una necesaria contribución al desarrollo del Sistema Nacional de Salud.

Conclusiones:

Con este sistema de trabajo se aplicó la estrategia curricular de idioma inglés y se contribuyó al fortalecimiento de la formación integral de los alumnos mediante la preparación, confección y presentación de un trabajo escrito sobre un análisis de situación de salud real en idioma inglés y su correspondiente exposición oral. Los estudiantes fueron capaces de identificar cómo mediante ese trabajo se requieren de cualidades morales para realizar una verdadera labor de detección y solución de los problemas de salud de un área determinada en Cuba y la importancia de su realización en idioma inglés para poder aplicar esos conocimientos en países anglófonos.

De ahí que se considera que la estrategia curricular de idioma inglés bien implementada en la carrera de Medicina apoya indiscutiblemente el satisfactorio logro de los objetivos de la Educación Médica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amaro, M., (2014). Una aproximación a los valores éticos consensuados por la sociedad cubana. EducMedSuper [revista en la Internet]. 28(1): 35-49. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412014000100006&lng=es.
- [Banguela, P., Nodarse, N., Cárdenas, J., Concepción, Y., y Aguilera, A.\(2016\). Compendio de actividades lúdicas para enseñar la gramática inglesa en II año de Medicina. EDUMECENTRO \[revista en Internet\]. 8\(1\): \[aprox. 12 p.\]. Recuperado de <http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/581>](#)
- Cañizares, O.,y Sarasa, N.,(2013). Reflexiones acerca de la didáctica de los valores ético-morales en la carrera de Medicina. EducMedSuper [revista en la Internet]. 27(4): 385-391. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412013000400007&lng=es.
- Castro, F., (2003). Discurso pronunciado por el Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz en la clausura del Congreso Pedagogía 2003. Granma.

- Concepción, J., y Díaz, E., (2006). La formación del profesional de la salud en Cuba desde una perspectiva lingüística. Gaceta Médica Espirituana [Internet]. 8(3). Recuperado de [http://bvs.sld.cu/revistas/gme/pub/vol.8.\(3\)_10/p10.html](http://bvs.sld.cu/revistas/gme/pub/vol.8.(3)_10/p10.html)
- Dávila, F., Gómez, W., y Hernández, T., (2009). Situación de salud, una herramienta para la gerencia en los posgrados. Rev Cubana Salud Pública [revista en la Internet]. 35(1). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662009000100017&lng=es.
- Fernández, J., (2013). El principio rector de la Educación Médica cubana Un reconocimiento a la doctrina pedagógica planteada por el profesor Fidel Ilizástigui Dupuy. EducMedSuper [revista en la Internet].27(2): 239-248. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412013000200011&lng=es.
- García, A., Roque, Y., y Mantilla, Y., (2015). La prensa escrita para el desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas en clases de Inglés. Revista Humanidades Médicas [Internet].15(3) Recuperado de <http://www.humanidadesmedicas.sld.cu/index.php/hm/article/view/818/537>
- Lafaurié, Y., Garrido, L., Figueredo, R., Francisco, J., Rodríguez, M., y Sánchez, G., (2009). El trabajo educativo y la extensión universitaria en las ciencias médicas. Manual metodológico. La Habana: Editorial Ciencias Médicas.
- [Martínez, S.,\(2013\). Renovación del Análisis de Situación de Salud en los servicios de medicina familiar en Cuba. Rev Cubana Salud Pública \[revista en la Internet\]. 39\(4\): 752-762.](#) Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662013000400011&lng=es.
- Ministerio de Educación Superior.(2007). Reglamento para el trabajo docente metodológico. La Habana.
- Oramas, R., Jordán, T., y Valcárcel, N.,(2013). Competencias y desempeño profesional pedagógico hacia un modelo del profesor de la carrera de Medicina. EducMedSuper [revista en la Internet]27(1): 123-134. Recuperado

dehttp://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412013000100015&lng=es

- Pupo, L., Pérez L, Alfonso,A., Pérez, G., y González, B.,(2013). Aspectos favorecedores y retos actuales para la misión de la Universidad de Ciencias Médicas Cubana. EducMedSuper [revista en la Internet]. 27(1): 112-122. Recuperado dehttp://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412013000100014&lng=es
- Quintana,Y., García, O., Quintana, G., León, D., y Mur, N.,(2012). La educación en el trabajo como forma de organización de la enseñanza en la especialidad de medicina del deporte. Rev. CubMedDep&CulFís [Internet]. 7(2). Recuperado de<http://www.imd.inder.cu/adjuntos/article/288/La%20educaci%C3%B3n%20en%20el%20trabajo%20como%20forma.pdf>
- Sánchez, H., 2004. Libro Electrónico de Infoética [tesis]. La Habana: CECAM.
- Sierra, S., Fernández,J., Miralles,E., Pernas,M., y Diego, J., (2009). Las estrategias curriculares en la Educación Superior: su proyección en la Educación Médica Superior de pregrado y posgrado. EducMedSuper [Internet]. 23(3) . Recuperado dehttp://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412009000300009&lng=es.
- Socarrás, S., (2011). Perfeccionamiento del trabajo educativo del profesor guía en la universidad médica. Revista Humanidades Médicas [Internet]. 11(2). Recuperado de<http://www.humanidadesmedicas.sld.cu/index.php/hm/article/view/56/46>
- Solernou, A.,(2013). La familia y su participación en la universalización de la Educación Superior. EducMedSuper [revista en la Internet]. 27(1): 54-63. Recuperado dehttp://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412013000100015&lng=es-Amaro Cano
- Sosa, L., Espinosa, A., Corne, R., Corne,E., Reyes, M., y Leal, M.,(2016). Acciones para reforzar los valores responsabilidad y humanismo en los futuros profesionales de la salud. EDUMECENTRO [revista en Internet]. 8(1): [aprox. 14 p.]. Recuperado de<http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/687>

Anexos

Anexo 1

Entrevista a profesores de experiencia en docencia médica

¿Podría explicar usted, según los años de experiencia en docencia médica, si el estudio realizado es un trabajo favorable para los futuros egresados de la carrera de Medicina?

¿Considera que es adecuado aplicar un Análisis de Situación de Salud en idioma inglés? Por favor exprese su opinión.

¿Por qué cree Ud. que es importante implementar la estrategia curricular de idiomas utilizando el Análisis de Situación de Salud en Inglés?

Anexo 2

Preguntas de la encuesta

1. ¿Desarrolló usted un Análisis de Situación de Salud en idioma Inglés como parte de su formación curricular y evaluación en la asignatura Inglés X?
2. ¿Cree que es importante confeccionar un Análisis de Situación de Salud en idioma Inglés?
3. ¿Presentó oralmente su trabajo en idioma inglés ante sus compañeros y profesores como parte de su evaluación parcial en la asignatura Inglés X?
4. ¿Piensa que está capacitado para desarrollar este trabajo de investigación en la atención primaria de salud como parte de una posible futura colaboración de trabajo en países de habla inglesa?
5. ¿Piensa que está capacitado para discutir y mostrar sus valores después de realizado este trabajo de investigación tomando como base el ASIS en idioma inglés?
6. ¿Entiende que fue una actividad motivante presentar los trabajos de Análisis de Situación de Salud en idioma Inglés con la participación de los profesores de Salud Pública, MGI e inglés en forma de actividad científica?
7. ¿Considera que a través del desarrollo del ASIS en idioma inglés como parte de la estrategia curricular de idiomas puede formarse más integralmente en su carrera?

Tabla 1 Resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes sobre criterios y opiniones del Análisis de situación de salud en idioma inglés como parte de la estrategia curricular de idioma inglés

Preguntas	2014 -2015				2015 - 2016				Total			
	Si		No		Si		No		Si		No	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
1	34	100			40	100			74	100		
2	33	97,05	1	2,94	38	95	2	5	71	95,94	3	4,05
3	34	100			40	100			74	100		
4	30	88,2	4	11,7	37	92,5	3	7,5	67	90,54	7	9,45
5	33	97,05	1	2,94	40	100			73	98,64	1	1,35
6	30	88,2	4	11,7	40	100			70	94,59	4	5,40
7	34	100			39	97,5	1	2,5	73	98,64	1	1,35

Anexo 3Tabla 2 Nivel de satisfacción de los estudiantes con respecto a la elaboración, desarrollo y discusión del análisis de situación de salud en idioma inglés

Curso	2014 -2015		2015 - 2016		Total	
	No.	%	No.	%	No.	%
Nivel de satisfacción						
Altamente satisfecho	32	94,11	39	97,5	70	94,59
Satisfecho	2	5,88	2	5	4	5,40
Poco satisfecho					-	-
Insatisfecho						--

Anexo 4 Tabla 3 Resultados de los cortes parciales y final aplicados a los estudiantes. Curso 2014 - 2015

Resultados de los cortes evaluativos	Primer corte evaluativo		Segundo corte evaluativo		Tercer corte evaluativo		Evaluación final	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Excelente	8	23,5	18	52,9	22	64,7	29	85,2
Bien	10	29,4	6	29,4	10	29,4	5	5,8
Regular	14	41,1	10	17,6	2	5,8		
Mal	2	5,8						

Fuente: Tomado del control de evaluación creado para el desarrollo de esta experiencia

Tabla 4 Resultados de los cortes parciales y final aplicados a los estudiantes. Curso 2015 – 2016

Resultados de los cortes evaluativos	Primer corte evaluativo		Segundo corte evaluativo		Tercer corte evaluativo		Evaluación final	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Excelente	10	25	23	57,5	31	77,5	38	95
Bien	7	17,5	10	25	5	12,5	2	5
Regular	20	50	7	17,5	4	10		
Mal	3	7,5						

Fuente: Tomado del control de evaluación creado para el desarrollo de esta experiencia

Tabla 5 Resultados totales de los cortes parciales y final aplicados a los estudiantes

Resultados de los cortes evaluativos	Primer corte evaluativo		Segundo corte evaluativo		Tercer corte evaluativo		Evaluación final	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Excelente	32	43,24	48	64,86	65	87,83	69	93,24
Bien	10	13,51	20	27,02	5	6,75	5	6,75
Regular	14	18,91	6	8,10	4	5,40		
Mal	18	24,32						

Fuente: Tomado del control de evaluación creado para el desarrollo de esta experiencia

8.

SOFTWARE LIBRE GEOGEBRA Y EL DOMINIO DE DESTREZAS ACTITUDINALES EN MATEMÁTICA.

Caso de estudio: primer año de Bachillerato General Unificado

Luis Salvador Moncayo Molina

Pastora María Rivera Hernández

Universidad Católica de Cuenca

Av. de las Américas y Humboldt, Cuenca, Ecuador

e-mail: lmoncayo@ucacue.edu.ec / luismoncayo834@hotmail.com.

Resumen

El propósito del estudio fue determinar la influencia del uso del software GeoGebra en el dominio de las destrezas actitudinales en el aprendizaje de la Matemática, como forma de disminuir el porcentaje histórico de repetición mejorando el rendimiento del estudiante. La investigación involucró una muestra de 81 estudiantes del primer año del Bachillerato General Unificado (BGU) de la Unidad Educativa San José de Calasanz de Cañar, Ecuador, distribuidos en dos grupos: 41 estudiante del grupo control y 40 estudiantes del grupo experimental. Los datos fueron recolectados durante el periodo 2016, mediante observación directa usando una ficha (rubrica); resultados que organizados en cuadros y representados en gráficos con el apoyo de Excel y SPSS ver20 fueron la base de la comprobación de la hipótesis de trabajo. Los resultados mostraron diferencias significativas entre los grupos experimental y control ($Z_c > 1.64$), observándose mayor dominio en destrezas actitudinales en el grupo experimental en comparación con el grupo control. Los hallazgos de este estudio proporcionarían a los docentes y administradores de la institución investigada la oportunidad de conocer y utilizar el software GeoGebra para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la matemática. Se espera que el

Ministerio de Educación brinde capacitación a los maestros para mejorar sus habilidades en el uso de GeoGebra.

Palabras clave: aprendizaje de la matemática, software libre, GeoGebra.

Abstract

The purpose of the study was to determine the influence of the use of GeoGebra software in the mastery of procedural skills in the learning of Mathematics, as a way to reduce the historical percentage of repetition by improving student performance. The research involved a sample of 81 students from the first year of the Unified General Baccalaureate (BGU) of the San José de Calasanz Educational Unit in Cañar, Ecuador, divided into two groups: 41 students in the control group and 40 students in the experimental group. The data was collected during the 2016 period through direct observation using a tab (rubrica), results that organized into tables and represented in graphs with the support of Excel and SPSS ver20 were the basis for the verification of the work hypothesis. The results showed significant differences between the experimental and control groups ($Z_c > 1.64$), with greater mastery in procedural skills in the experimental group compared to the control group. The findings of this study would provide teachers and administrators of the research institution the opportunity to know and use GeoGebra software to improve the teaching and learning of mathematics. It is expected that the Ministry of Education will provide training to teachers to improve their skills in the use of GeoGebra.

Keywords: mathematics learning, free software, GeoGebra.

1. Introducción.

El aprendizaje es constructivo si el material aprendido es útil y significativo para la persona que lo aprende, coadyuvado por las estrategias de enseñanza aplicada por el maestro y el tipo de aprendizaje adoptado por cada estudiante (Alonso, T, J., 2012 & Bonilla G. 2013). Con el nacimiento de la escuela activa, el alumno ocupe el centro del proceso educativo respecto al cual se organizan todas las aplicaciones de la

educación. El alumno adopta una conducta activa en contra de las clases de matemáticas pasivas y repetitivas de la enseñanza tradicional (Reibelo M. J. D., 2012, Moreira, M. & Novak, J., 2014). León J, (2012), considera que la motivación y el ejercicio constante son esenciales para aprender, para memorizar y recordar mucho tiempo después.

Los factores que influyen en la actitud de los estudiantes hacia la matemática son, entre otros, los materiales didácticos utilizados, la gestión en el aula, el conocimiento del docente y la relacionando los temas con la vida real (Woolfork, E., 2013, Martínez, E. R. & Zea, E. 2016). Para Caballero (2003), en el proceso de aprendizaje, el educando es el principal protagonista, debiendo apoyar su libertad para hacer lo que quiera pues al final acabará haciendo lo que debe.

Parece existir un consenso entre investigadores al considerar que el aprendizaje de la matemática se potencia cuando el alumno se involucra activamente en la enseñanza, realizando experiencias que le permitan ir construyendo los conocimientos y descubriendo su relación teórico-práctica (Barragán, D., 2013, Abedul, 2015, Díaz A. & Hernández F. 2015). “El objetivo es ayudar a los estudiantes a pensar la Matemática no como un bloque de conocimiento establecido, sino como un proceso activo de investigación en el que ellos pueden participar” (MINED, 2011). El desafío es más complejo para el docente al equilibrar las herramientas mentales y digitales que implican conceptos abstractos de la matemática que son difíciles de entender por los estudiantes (Moreira, M., 2014 & Perafán G., 2016). La tecnología juega un papel importante en el desarrollo del proceso educativo (Pozo 2014 & Spencer, S. M. 2014). Sirve como objeto educativo que sin afectar el contenido, para mejorar el proceso de aprendizaje (Bruner, J., 2012) Tortosa, L. (2012) define GeoGebra como una aplicación de software en línea gratuita para el estudio de la geometría, el álgebra y el cálculo a nivel de grado y diferentes enseñanzas. Los estudios sobre la percepción de los estudiantes en la aplicación de la tecnología es menos frecuente por lo tanto hay mucha controversia en la enseñanza y el aprendizaje de las la matemática (Alsina et. al., 2013 & De Ulloa A., 2016). Así, en un estudio de Torres R. (2014). Colombia, titulado: estrategia didáctica mediada por el software GeoGebra para fortalecer la enseñanza-aprendizaje de la geometría en Estudiantes de 9° de Básica Secundaria, concluye que la utilización del programa GeoGebra como estrategia didáctica no

solo fortalece la enseñanza-aprendizaje del área de geometría, sino que contribuye al mejoramiento de las competencias lógico matemáticas. Cotic N. (2014), Argentina, en su investigación: GeoGebra como puente para aprender matemática, concluye que es necesario la motivación y capacitación del docente para mejorar el rendimiento y trabajo colaborativo del alumno. Avecilla, F, et. al. (2015), Ecuador, Riobamba, en su investigación: GeoGebra para la enseñanza de la matemática y su incidencia en el rendimiento académico estudiantil, concluyen que el software GeoGebra posibilita desarrollar colaboración constructivista y espacios adecuados de retroalimentación, mejorando el rendimiento de los estudiantes. Estos y otros estudios similares rescatan el conocimiento cognitivo como indicador del nivel de aprendizaje del estudiante. Resultados compartidos por Urquiza M. & Alulema M. (2017), en su investigación: utilización del software libre GeoGebra como recurso didáctico para el aprendizaje del bloque curricular de funciones reales y radicales, añadiendo que puede aplicarse en diferentes niveles educativos, también.

La presente investigación se diferencia de las demás porque se enfoca en el dominio de las destrezas actitudinales como factor determinante del nivel de aprendizaje, desde el punto de vista del estudiante.

2. Metodología

Se trata de una investigación de campo, aplicada, bibliográfica y de diseño cuasi experimental, porque no se trabajó con muestras aleatorias ni sobre grupos de experimentación puro. De enfoque cualitativo y método deductivo, como resultado del análisis del aprendizaje en el dominio procedimental.

Muestra

Incluyó a 81 estudiantes, 40 del paralelo A (grupo control) y 41 del paralelo B (grupo experimental). El grupo experimental es el grupo de estudiantes que aprendieron a usar el software GeoGebra para resolver problemas matemáticos. Mientras tanto, el grupo de control recibió los problemas utilizando el método tradicional de

aprendizaje. Los participantes en la muestra no fueron seleccionados al azar, pues intervinieron todos en su ambiente natural de aprendizaje.

Técnica e instrumento

Se utilizó la observación directa con apoyo de una fichas basada en la propuestas de Alsina et. al., (2013), compuesta de 17 ítems, de los cuales 10 aspectos corresponden a la evaluación de las destrezas actitudinales (Anexo N° 1)

Procedimiento

Durante el período de investigación se considera un total de quince temas articulados con el currículo de matemática del BGU, tanto para el grupo experimental como para al grupo control, independientemente. El proceso de investigación se desarrolló en cuatro fases: la primera consiste en la adecuación y el diseño de hojas guía con ejercicios de matemática relacionados con cada tema (para los dos grupos) y apoyados con procedimientos de software GeoGebra (para el grupo experimental). La segunda fase o de intervención en la que grupo experimental utilizando GeoGebra desarrolla sus aprendizajes en el laboratorio de informática, mientras que con el grupo de control el proceso de aprendizaje se desarrolla en la misma aula de clases, aplicando el aprendizaje tradicional. Se inicia la observación utilizando rubricas preparadas previamente y sustentadas en los aspectos a considerar para evaluar las destrezas actitudinales y actitudinales (Alsina et. al., 2013). Instrumento que fue aplicado durante todo el proceso de investigación a ambos grupos y enfocándolo individual y grupalmente para considerar particularidades específicas que denoten cambios de destrezas estudiadas. La tercera fase consistió en la aplicación de una prueba que al mismo tiempo de evaluar el rendimiento, propició el ambiente adecuado para observar el avance de las destrezas en momentos de presión inducida por la evaluación calificada. En la cuarta fase, con el apoyo de una hoja de cálculo del utilitario Excel y SPSS ver. 20, se procedió a diseñar cuadros y gráficos

que permitieron desarrollar la discusión y contrastar las hipótesis en estudio, para finalmente extraer las conclusiones del estudio.

3. Resultados

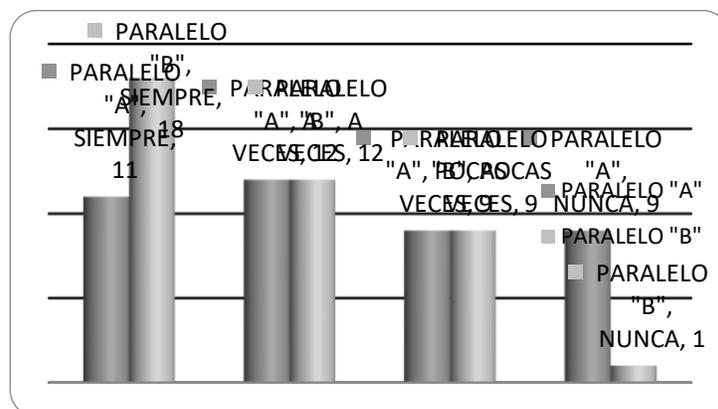
Aspecto 1. Colabora en los pasos a seguir para resolver el problema.

Cuadro N° 1. Colaboración a los ejercicios planteados

INDICADOR	PARALELO "A"	%	PARALELO "B"	%
SIEMPRE	11	26.83	18	45.00
FRECUENTEMENTE	12	29.27	12	30.00
POCAS VECES	9	21.95	9	22.50
NUNCA	9	21.95	1	2.50
TOTAL	41	100.00	40	100.00

FUENTE: Ficha de la observación

Gráfico N° 1.



FUENTE: Cuadro N° 1.

Elaborado por: MONCAYO, Luis

Considerando al indicador SIEMPRE como satisfactorio, se observa que mientras en el grupo control alcanzan el 26.83% (11 estudiantes), el grupo experimental llega al 45% (18 estudiantes). Es clara la diferencia entre los dos grupos, en el aspecto observado, indicando que el uso del Software GeoGebra influye positivamente.

Un similar procedimiento de análisis estadístico se aplicó a los nueve aspectos restantes, encontrando las siguientes particularidades:

En los aspectos observados en el grupo experimental: participa con ideas en la clase de matemática para realizar el trabajo grupal (65.00%); respeta las ideas emitidas por sus compañeros (75.00%); argumenta respuestas que los conducen a resolver el problema (52.50%); comparte las notas tomadas sobre las ideas emitidas (67.50%); colabora investigando para llegar a la respuesta correcta (87.50%); participa motivando a revisar los resultados obtenidos (82.50%). Se observa una marcada diferencia en el dominio de las destrezas actitudinales, el grupo experimental llega al 87.50% de satisfacción, mientras que el grupo control llega a un máximo del 34.15%.

3.1. Comprobación de hipótesis

H₁: El porcentaje de estudiantes que demuestra un nivel satisfactorio de dominio de las destrezas actitudinales en Matemática es superior en el grupo experimental que usó el Software Libre GeoGebra.

H₀: El porcentaje de estudiantes que demuestra un nivel satisfactorio de dominio de las destrezas actitudinales en Matemática no es superior en el grupo experimental que usó el Software Libre GeoGebra.

a. Modelo Estadístico

H₀: $\pi_e = \pi_c$

H₂: $\pi_e > \pi_c$

Cuadro N° 2 Observaciones del grupo control

INDICADORES		PARALELO A			
N°	ASPECTOS A OBSERVAR	S	F	PV	N
DOMINIO ACTITUDINAL					
1	Colabora en los pasos a seguir para resolver el problema.	11	12	9	9

2	Participa con ideas en la clase de matemática para realizar el trabajo grupal.	10	9	13	9
3	Respeto las ideas emitidas por sus compañeros.	14	11	13	3
4	Argumenta preguntas que los conducen a resolver el problema.	3	8	22	8
5	Comparte notas sobre las ideas emitidas.	4	9	14	14
6	Colabora investigando para llegar a la respuesta correcta.	7	10	11	13
7	Participa motivando a revisar los resultados obtenidos	2	9	17	13
PROMEDIO		7,29	9,71	14,14	9,86
PORCENTAJE		18,21%	24,29%	35,36%	24,64%

Cuadro N° 3. Observaciones del grupo experimental

N°	INDICADORES ASPECTOS A OBSERVAR	PARALELO B			
		S	F	PV	N
DOMINIO ACTITUDINAL					
1	Colabora en los pasos a seguir para resolver el problema.	18	12	9	1
2	Participa con ideas en la clase de matemática para realizar el trabajo grupal.	26	7	5	2
3	Respeto las ideas emitidas por sus compañeros.	30	6	3	1

4	Argumenta preguntas que los conducen a resolver el problema.	21	13	4	2
5	Comparte notas sobre las ideas emitidas.	27	7	3	3
6	Colabora investigando para llegar a la respuesta correcta.	35	2	2	1
7	Participa motivando a revisar los resultados obtenidos	33	3	3	1
PROMEDIO		27,14	7,14	4,14	1,57
PORCENTAJE		67,86%	17,86%	10,36%	3,93%

FUENTE: Fichas de observación.

Elaborado por: MONCAYO, Luis

Grupo control: porcentaje del 18.21% de nivel satisfactorio de dominio de las destrezas actitudinales de un total de 41 estudiantes

Grupo experimental: porcentaje del 67.86% de nivel satisfactorio de dominio de las destrezas de un total de 40 estudiantes.

b. Selección del nivel de significación

Para el nivel de significación del 5%, $\alpha = 0.05$

c. Criterio

Rechaza la H_0 si $Z_c > +1.64$ ó $Z_c < -1.64$

Donde 1.64 es el valor teórico de Z en un ensayo a una cola con un nivel de significación de 0.05, y Z_c es el valor calculado de Z .

d. Elección de la prueba estadística: prueba Z de diferencia de proporciones

Donde:

$$z = \frac{p_1 - p_2}{\sqrt{\frac{p_1q_1}{n_1} + \frac{p_2q_2}{n_2}}}$$

p_1 = proporción del primer grupo y n_1 el número de sus elementos (grupo experimental)

p_2 = proporción del segundo grupo y n_2 el número de sus elementos (grupo control)

$q_1 = 1 - p_1$

$q_2 = 1 - p_2$

e. Cálculos

Reemplazando los datos

$P_1 = 0.1821$; $q_1 = 1 - 0.1821 = 0.98179$; $n_1 = 41$; $p_2 = 0.6786$; $q_2 = 1 - 0.6786 = 0.3214$;
 $n_2 = 40$ en la fórmula correspondiente, se obtiene: **$Z = -5.0.12$**

f. Decisión

Como el valor de Z calculado es menor al valor de Z teórico; esto es: $Z_c = -5.0.12 < -1.64$
 $= Z_t$

-5.012 está en la zona de rechazo de la hipótesis nula, luego, queda aceptada la hipótesis de investigación, esto es: El porcentaje de estudiantes que demuestra un nivel satisfactorio de dominio de las destrezas actitudinales en Matemática es superior en el grupo experimental que usó el Software Libre GeoGebra.

4. Discusión

Los hallazgos en la investigación revelan una diferencia significativa en las destrezas actitudinales de la matemática por parte del grupo experimental, demostrando que el proceso de enseñanza y aprendizaje usando el software GeoGebra mejora y fortalece significativamente el dominio de las destrezas actitudinales de los estudiantes, creando oportunidad para el autoaprendizaje incluso en otros campos del saber. Lo que es corroborado por Antohe (2013), indicando que el software GeoGebra ayuda a los estudiantes a ver procedimientos concretos para llegar a concepto abstracto y relacionar con otros conocimientos que están interconectados con el aprendizaje de los estudiantes en el aula y fuera de ella. De hecho, el conocimiento lo desarrollan los propios estudiantes a través de un proceso de interacción con el entorno de aprendizaje (Azizi y Elanggovan, 2010). Por lo tanto, el entorno de los estudiantes podría usarse como un ejemplo real y

tomarse como un enlace visible para relacionar las ideas matemáticas con la experiencia de la vida diaria. Así mismo, todos los estudiantes, independientemente de su capacidad, han demostrado un aumento en sus destrezas actitudinales y en la aplicación conceptual abstracta para resolver problemas. Esto confirma la opinión de Antohe (2009), indicando que el uso del software GeoGebra ayuda a establecer una conexión y a tener una mejor comprensión de la matemática abstracta. Los estudiantes de bajo rendimiento experimentaron una ligera mejora de sus conocimientos de procedimientos que podría deberse a su interés en el nuevo método de aprendizaje derivado de los patrones abstractos del software, pero enfrentaron dificultades para aplicarlos por su limitado nivel de conocimientos conceptuales previos, reflejado en las dificultades al desarrollar los ejercicios. Esto respalda los hallazgos de Engelbrecht et al. (2014), quienes manifiestan que el conocimiento de los procedimientos de los estudiantes se reduciría cuando se les presentara un nuevo método usando números, álgebra y visuales sin conocimientos conceptuales previos, que a opinión de Harper (2011), son potenciados si los hay. La restricción de tiempo es otra razón por la cual fue difícil para los estudiantes desarrollar destrezas actitudinales en el aprendizaje de la matemática; a pesar que fue efectivo en el apoyo para resolver problemas más rápido. Bu, Mumba & Alghazo (2014), Bu et al. (2011), concluyen que el conocimiento conceptual implica conocer estructuras matemáticas que involucran el ligamiento de ideas para explicar y proporcionar significado al manejo de variables en el razonamiento lógico y a la organización de la información. En la investigación se observa que la limitación en el dominio de destrezas actitudinales obliga al estudiante a adoptar conceptos rápidamente, solicitando ayuda a los compañeros para comprender la lógica y el funcionamiento del programa. Y según Rittle-Johnson & Star (2014), tener conocimientos previos sobre conceptos matemáticos ayudaría enormemente al dominio de las destrezas actitudinales, induciendo una socialización dinámica entre estudiantes para satisfacer esta necesidad. Información que es muy importante para mejorar los conocimientos conceptuales, las destrezas actitudinales y fomentar el trabajo en grupo. Para Jensen (2013), el mejor esfuerzo inicial sería dominar los conceptos de los estudiantes para mejorar su capacidad de resolver problemas

matemáticos. El aprender matemática con el software GeoGebra proporciona una interacción entre profesores-alumnos y alumno-alumno, exigiendo un manejo óptimo de tristezas por parte del maestro, lo cual es muy ocasional en el aprendizaje tradicional. En consecuencia, como opinan Eisenhart et al. (1993), es esencial que los administradores escolares se concienticen en esta realidad y organicen cursos para motivar y capacitar a los docentes sobre los beneficios y alternativas que brinda el uso del software en el aprendizaje de la matemática.

5. Conclusiones

El uso de software libre GeoGebra como material de apoyo es una buena alternativa para mejorar la capacidad de aprendizaje en los alumnos, que se ve reflejado en los promedios de calificación anuales obtenidos por los estudiantes del grupo experimental (7.41/10), valor superior al grupo control (7.15/10); y, cuyo promedio histórico ha llegado máximo a 6.88/10, antes de la investigación.

Al analizar el dominio de las destrezas actitudinales se observa una clara diferencias en el nivel de satisfactorio del grupo experimental (71.50%), comparado con el grupo control (7.5%). La aplicación de metodologías activas usando software dinámicos mejorar el aprendizaje y el auto aprendizaje, convirtiéndose también en una buena alternativa para los trabajos de recuperación pedagógica. Otras evidencias que lo aprueban son la mejora en el manejo de variables en el razonamiento lógico, la organización de la información y la aplicación de alternativas eficientes al desarrollar los ejercicios. El trabajo grupal en el que se aplica el aprendizaje basado en problemas, ha evidenciado resultados también significativos, cuando es propicio el grado de motivación, asociado al nivel de entrenamiento en el manejo de la herramienta y de los conocimientos de partida del estudiante.

Sin embargo, a partir de los resultados obtenidos queda claro que la incorporación del Software libre en las clases de matemáticas no genera por sí misma una mejora significativa en el aprendizaje de los estudiantes, es necesaria una intervención decidida, orientadora, tolerante, motivadora y creativa del docente y el discente. Si los conocimientos no han sido adecuadamente internalizados, los nuevos (conocimientos) no serán comprendidos a cabalidad aunque se incorporen herramientas informáticas novedosos y llamativas.

6. Referencias

Fuentes bibliográficas:

- Alonso, T. J. (2012). *¿Qué podemos hacer los profesores universitarios para mejorar el interés y el esfuerzo de nuestros alumnos por aprender?* En MEC: Premios Nacionales de Investigación Educativa, Madrid: MEC., pp. 37-39, 61
- Antohe, V. (2013). *Límites del software GeoGebra en Educación, una Revisión Crítica Constructiva*. Anales. Serie de Ciencias de la Computación. 7º Tomo 1º Fasc. Seria Informática. Vol. VII fasc. 1 - 2009.
- Barragán, Darío (2013). *“Nuevos Medios, Viejos Aprendizajes”*, México, D. F
- Bonilla, G. E. (2013). *Influencia del uso del Programa GeoGebra en el Rendimiento Académico en Geometría Analítica Plana*. Quito: Tercera.
- Bu, L., Haciomeroglu, E. S., y Mumba, F. (2014). *Solución matemática de problemas en entornos de aprendizaje dinámico: el caso de GeoGebra*. Actas de la Segunda Conferencia Norteamericana de GeoGebra: donde se reúnen las Matemáticas, la Educación y la Tecnología. Universidad de Toronto. 17-18 de junio. ISBN 978-0-920233-65-8 (CD)
- Caballero Sahelices. (2003). *La progresividad del aprendizaje de conceptos*. Ponencia presentada en el IV Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo, Maragogi, AL, Brasil. pp. 19-24.
- Harper, J. L. (2011). *El uso de sistemas de álgebra computacional en un curso de álgebra de procedimiento para facilitar un marco para la comprensión procedimental (Disertación para Doctor en Filosofía, Universidad Estatal de Montana)*.
- Jensen, T. A. (2013). *Un estudio de la relación entre la comprensión de la función de los estudiantes de cálculo introductorio y su comprensión del límite* (Tesis para Doctor en Filosofía, Universidad Estatal de Montana).

- León, J. B., (2012). *Conceptos de Matemática a través del Trabajo Experimental. Evaluación de Auxiliares Didácticos*, Enseñanza de las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas, pp. 97,99.
- MINED (2011). *Ecuador, M. d. Actualización y fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica 2010*. Ministerio de Educación, Actualización y fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica 2010 (p. 18). Quito.
- Moreira, M. A., y Novak, J. D., (2014). *Investigación en Enseñanza de las Ciencias en la Universidad de Cornell: Esquemas Teóricos, Cuestiones Centrales y Abordes Metodológicos*, Enseñanza de las Ciencias, pp 3-18.
- Moreira M. A. (2014). *Cambio Conceptual: análisis crítico y propuestas a la luz de la Teoría del Aprendizaje Significativo*. "Behavioral Brain Research". Ciencia & Educación, pp. 13-15.
- Perafán G. A. (2016). *La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor*. En Revista Folio. Segunda ép. (37) pp. 83-93.
- Pozo, J. I. (2014). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Ed. Morata. Madrid. p. 67.
- Rittle-Johnson, B., y Star, J. R. (2014). *¿La comparación de métodos de solución facilita el conocimiento conceptual y de procedimiento? Un estudio experimental sobre cómo aprender a resolver ecuaciones*. Journal Educational Psychology, 99 (3), 561-574.
- Spencer, S. M. (2012) Trabajo de competencias. New York: John Wiley & Sons, p. 9
- Torres Rodríguez, C. A., & Recedo Lobo, D. M. (2014). *Estrategia didáctica mediada por el software GeoGebra para fortalecer la enseñanza-aprendizaje de la geometría en Estudiantes de 9° de Básica Secundaria* (Doctoral dissertation, Universidad de la Costa C.U.C.).

Fuentes digitales:

- Abedul (2015). *Procesos del Aprendizaje Significativo*, Ed. Promed. México D.F pp. 17-28. Consultado el: 18-09-2015
- Disponible en:

https://docs.google.com/document/d/1ZvyUs0AWkhHvWKc0TbU5fE_TLRM4q3m8d2eJYhbnsBI/edit?hl=en&pref=2&pli=1

Alsina et. al., (2013). *Rubrica para evaluar las competencias*. Cuaderno del docente universitario. Congreso de redacción. ICE y Ediciones Octaedro, S.L. Ediciones, Barcelona, 2013

Disponible en:

<http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/qdu/26cuaderno.pdf>

<http://ddfv.ufv.es/bitstream/handle/10641/1019/gil%20mora.pdf?sequence=1>

Avecilla, F. B., Cárdenas, O. B., Barahona, B. V., & Ponce, B. H. (2015). *GeoGebra para la enseñanza de la matemática y su incidencia en el rendimiento académico estudiantil*. Revista Tecnológica - ESPOL, 28(5).

Consultado el 23-11-2107

Disponible en:

www.rte.espol.edu.ec/index.php/tecnologica/article/download/429/296

Bruner, J. (2012). *Investigación sobre el desarrollo cognitivo*. España: Pablo del Río.

Consultado el: 21-11-2015

Disponible en:

http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=2170940&pid=S1010-2914201000030001400008&lng=es

Cotic, N. S. (2014). *GeoGebra como puente para aprender matemáticas*.

Consultad el 18-11-2017

Disponible en:

<http://www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/1179.pdf>

De Ulloa A. (2016). *Introducción al Método Científico*. Proyecto para 3 ESO. Medellín. Colombia, p. 137. Consultado el: 14-10-2015

Disponible en:

[https://www.google.com/search?q=materiales+de+laboratorio&ie=utf-8&oe=utf-](https://www.google.com/search?q=materiales+de+laboratorio&ie=utf-8&oe=utf-8)

[8#q=Medici%C3%B3n+de+Vol%C3%BAmenes+y+Errores+en+la+medici%C3%B3n+de+I%C3%ADquidos](https://www.google.com/search?q=Medici%C3%B3n+de+Vol%C3%BAmenes+y+Errores+en+la+medici%C3%B3n+de+I%C3%ADquidos)

Díaz A., Hernández F. (2015), *Constructivismo y aprendizaje significativo*, Metabase de Recursos Educativos.

Consultado el: 14-08-2015

Disponible en: <http://metabase.uaem.mx:8080/handle/123456789/647>

Engelbrecht, J., Harding, A., y Potgieter, M. (2014). *Desempeño de los estudiantes de pregrado y confianza en las matemáticas de procedimiento y conceptuales*.

Consultado el: 22-11-2017

Disponible en

<http://ridcully.upac.za/multi/conceptualmath.pdf>

Martínez, E. R. y Zea, E. (2016). *Estrategias de enseñanza basadas en un enfoque constructivista*. Revista Ciencias de la Educación. pp. 69-90.

Consultado el: 21-12-2015

Disponible en:

http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=2170953&pid=S1010-2914201000030001400021&lng=es

Reibelo M. J. D. (2012). *Método de enseñanza aprendizaje para la enseñanza por descubrimiento*, Aula abierta. N° 71. Bogotá Col.

Consultado el: 19-11-2015

Disponible en:

https://www.google.es/?gws_rd=ssl#q=La+ense%C3%B1anza+por+recepti%C3%B3n+y+por+descubrimiento+se+remonta+a+los+tiempos+de+S%C3%B3crates%2C+aunque+sus+ideas+fueron+expuestas+por+Plat%C3%B3n%2C+el+cual+nos+viene+a+decir+que+cualquiera+que+

Tortosa, L. (2012). *Geometría moderna para Ingeniería*. Alicante: Club Universitario. tres14. (2001).

Consultado el: 19-11-2015

Disponible en:

<http://www.rtve.es/alacarta/videos/tres14/tres14-jugar/1253677/>.

Woolfork, E.A. (2013). *Psicología Educativa*. España: Pearson. p. 62

Consultado el: 21-11-2015

Disponible en:

http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=2170970&pid=S1010-2914201000030001400038&lng=es

ANEXO N° 1

FICHA DE OBSERVACIÓN

NOMBRE DEL ESTUDIANTE: -----

Grado de desarrollo alcanzado

S= Siempre		F= frecuentemente		PV= Pocas veces		N= Nunca			
N°	INDICADORES ASPECTOS A OBSERVAR	PARALELO A				PARALELO B			
		S	F	PV	N	S	F	PV	N
DOMINIO PROCEDIMENTAL									
1	Observa con atención los ejercicios planteados.		X						
2	Explora lógicamente el problema planteado			X					
3	Confecciona preguntas para familiarizarse con el problema.			X					
4	Si no consigue entender el problema, confecciona dibujos.				X				
5	Planifica procesos idóneos para resolver el problema.			X					
6	Utiliza un procedimiento, su experiencia y habilidad para resolver el problema.			X					
7	Pone en ejecución lo que planificó para resolver el problema.				X				
8	Observa el proceso y el resultado que siguió para resolver el problema.			X					
9	Si el resultado no es el correcto, usa otro proceso.			X					

10	Utiliza creativamente el ejercicio usando material de apoyo.			X					
DOMINIO ACTITUDINAL									
1	Colabora en los pasos a seguir para resolver el problema.		X						
2	Participa con ideas en la clase de matemática para realizar el trabajo grupal.			X					
3	Respeto las ideas emitidas por sus compañeros.		X						
4	Argumenta preguntas que los conducen a resolver el problema.			X					
5	Comparte notas sobre las ideas emitidas.				X				
6	Colabora investigando para llegar a la respuesta correcta.			X					
7	Participa motivando a revisar los resultados obtenidos			X					
TOTAL									

FUENTE: Alsina et. al., (2013)

RESPONSABLE: Luis S. Moncayo Molina.

9.

ESPACIO Y TIEMPO ESCOLAR: TERAPIA COGNITIVA CONDUCTUAL PARA LA INCLUCION EDUCATIVA DE ALUMNOS CON AUTISMO EN AMBIENTES EDUCATIVOS.

El recreo y la inclusión educativa de alumnos con Trastornos del Espectro Autista

TCC en ambientes educativos

Lic SCHNEIDER Judit / Lic PERSIANI de SANTAMARINA Miriam . Prof Mirian
Arienti

Dirección General de Escuelas Provincia de Buenos Aires . Centro de Atención del
Desarrollo Infantil Nro 2 Campana . CIIE Zarate. Equipo de Atención Primera
Infancia EIPRI Campana. IFDYT 51 Pilar . Argentina . Buenos Aires.

lic.schneider@gmail.com

Abstract

Cuando se piensa en la inclusión educativa de alumnos con discapacidad en el sistema educativo en los niveles inicial y primario, de manera casi inmediata surgen los cuestionamientos sobre las configuraciones de apoyo a realizar en las diferentes áreas del currículum. De allí derivan los aportes de los apoyos que surgen de las terapias de enfoque de las cognitivos conductual. Estos aportes se toman en consideración como parte de la propuesta pedagógica individual del alumno en el momento del recreo. En la Propuesta Pedagógica Individual: los momentos del espacio y tiempo escolar llamado recreo se asocian, si son trabajados desde las terapias cognitivas conductuales, al éxito de esta escolaridad . Se toman a estos espacios escolares como lugar para los aprendizajes. Lo cual requiere de que este espacio sea gestionado y planificado dentro de la propuesta

de enseñanza de los alumnos con discapacidad .

Palabras Claves

Autismo. Terapia de enfoque Cognitivo Conductual .Inclusión educativa .
Discapacidad . Tiempo y el espacio

“Quiero tiempo, pero no apurado, tiempo de jugar que es el mejor. Por favor, me lo
da suelto y no enjaulado adentro de un despertador”

María Elena Walsh

Este trabajo parte de la experiencia en distintos ámbitos de la gestión educativa y docencia en educación especial en un recorrido de praxis específica y de intervención con alumnos que trasmitan sus trayectorias educativas integradas en el sistema educativo en los distintos niveles.

Cuando se piensa en la inclusión educativa de alumnos con discapacidad en el sistema educativo en los niveles inicial y primario, de manera casi inmediata surgen los cuestionamientos sobre las configuraciones de apoyo a realizar en las diferentes áreas del curriculum .Pero pocas veces se toman en consideración como parte de la propuesta pedagógica individual del alumno desde los aportes de las terapias cognitivas conductuales .PPI: los momentos del espacio y tiempo escolar llamado recreo. Como si estos espacios o bien no fuesen espacios escolares de aprendizajes. Mientras que para la mayoría de los niños, el recreo es el tiempo más esperado en un día de clases, para los alumnos con Trastornos del Espectro Autista este espacio puede resultar el momento más complicado de su horario escolar.

No las enumeraremos las dificultades porque hablar de los déficit es parte del

discurso educativo el cual se apropió de un discurso que no le pertenece .Dado que el discurso el cual debería ser el propio es el pedagógico curricular didáctico, y diría más el de una pedagogía del afecto.

Sólo cuando los docentes asuman que los alumnos pueden tener diferentes estilos de aprendizaje, y que deben cambiar su metodología en el aula para poder afrontarlos, podremos empezar a hablar de una inclusión educativa real. Muchos docentes todavía NO CREEN que los alumnos con autismo son diferentes en su forma de pensar, sentir o aprender. Y como no lo creen, no aplican las recomendaciones de los expertos. Comprendo que es difícil, cambiar años y años de pedagogía y forma de impartir clase. Romper esquemas recibidos desde la propia matriz de aprendizaje del docente en su infancia y repetidos a lo largo de todas tus vivencias educativas. Y encima recalcados en los institutos de formación docente y algunas a universidades, e impartido durante años en las escuelas. Pero es una obligación, si se quiere llevar la docencia como profesión de calidad y de una forma digna. ¿Qué pensaríamos de un médico que se negara a aplicar las nuevas técnicas en favor de los pacientes, sólo porque lleva toda la vida realizando una práctica y no desea aprender otra nueva y mejor? El docente en general no sólo no entiende qué es el autismo, sino que se muestra incrédulos ante por ejemplo la sencilla idea de que el pensamiento visual es fundamental en el aprendizaje de estos alumnos. Llevamos más de 100 años basando el aprendizaje de todos los alumnos, en la lectura y escritura y el lenguaje oral, y de golpe nos metemos en una época visual no sólo por el estilo de vida: acceso al conocimiento por vía audiovisual desde el nacimiento, de forma mucho más acentuada que hace 40 años atrás, sino también con la presencia en la escuela de una serie de alumnos que no responden a los aprendizajes tradicionales de forma correcta, en parte muchos de ellos por pertenecer al Continuo Autista, y muchos otros porque simplemente son "hijos" de una nueva época a la cual aún la escuela dice no estar preparada

Para muchos especialistas, el tiempo de recreo es el momento ideal para

promover el desarrollo de habilidades sociales y de juego. Así como los alumnos requieren de herramientas para poder aprender matemáticas, ciencias, etc., los alumnos con Trastornos del Espectro Autista suelen necesitar apoyos para aprender a jugar, a comunicarse y a tener interacciones sociales y ¿qué mejor momento para aprender estas habilidades que en el recreo?

El recreo pensado como uno de los dispositivos de la gramática escolar instituida; no puede ser para el alumno con trastornos del espectro autista un tiempo muerto, dado que requiere ser pautado, pensado y además enriquecido por las configuraciones de apoyo tanto del docente integrador como del asistente externo a la integración educativa, quienes deben dotarlo de sentido enriqueciendo las propuestas y las metodologías de abordaje para que sea un tiempo de aprendizaje para el alumno

Que es el recreo ¿El tiempo de recreo supone un período de la jornada escolar necesario para el descanso y esparcimiento del alumnado, además de constituir un elemento enormemente enriquecedor dado que favorece el desarrollo de una amplia gama de habilidades sociales y comunicativas. Sin embargo, en el caso del alumnado con Trastorno del Espectro Autista, dicho período, tan esperado para otros niños, puede convertirse en un momento del día poco gratificante, caótico e imprevisible para ellos, si no lo planificamos estructuramos adecuadamente.

En ese breve espacio de tiempo presentan diferentes comportamientos:

- Escasez o ausencia de juego
- Aumento de conductas estereotipadas
- Presencia de conductas disruptivas
- Limitaciones en la interacción con iguales
- Tendencia al aislamiento o aislamiento absoluto

Los maestros dedicados a la intervención con niños con TEA nos inquietamos ante esta situación, lo cual nos lleva a pensar en la necesidad de analizar qué supone y cómo transcurre el recreo para esto con la finalidad de ayudar a promover y desarrollar habilidades básicas para el aprovechamiento y disfrute de éste, al tiempo que controlamos las posibles conductas desadaptativas o disruptivas.

Este trabajo se centra en otorgar desde la experiencia como docente estrategias que permitan optimizar este espacio para que sea un momento más agradable y aprovechable para nuestros alumnos desde los aportes del análisis funcional de la conducta.

¿Qué es y cómo se configura el recreo?

Un primer punto de vista por el cual podríamos comenzar es subrayando que el recreo es un período de tiempo libre para el niño, en el cual no tiene lugar una intervención educativa explícita por parte del docente de aula, más que la política de cuidado de alumnos que esta reglada en las normativas vigentes.

Podría ser considerado como una situación espacial y temporal con unas características estructurales propias y diferentes, en la cual confluyen factores físicos, comunicativos y de interacción social, que se modulan como objetivos educativos.

Son muchas las variables que el niño debe aprender a manejar para desenvolverse en el recreo de manera independiente, gratificante y provechosa, lo cual implicará aspectos tan diversos como adoptar un comportamiento social adecuado, establecer relaciones fluidas con los iguales, satisfacer las propias necesidades, resolver apropiadamente posibles enfrentamientos con otros niños,

solicitar ayuda ante cualquier dificultad.

Pensamos en el análisis de las conductas desde estas perspectivas.

Habilidades de interacción social

- Habilidades de conversación
- Habilidades de interacción con el juego
- Habilidades de relación con los iguales
- Habilidades de relación con los adultos

Habilidades afectivas

- Expresión de sentimientos propios
- Comprensión de sentimientos ajenos
- Control de emociones

Habilidades de autonomía

- Aseo: lavarse las manos, ir al baño solo,...
- Comida: comer de manera autónoma
- Vestido: quitarse y ponerse prendas

Habilidades psicomotoras

- Desplazamientos en el espacio: saltar, correr,...
- Posibilidades motrices: transportar, empujar, hamacarse,...
- Coordinación dinámica: subir – bajar escalones,...
- Habilidades manipulativas

Habilidades de autodeterminación

- Manifestar oposición
- Saber defenderse
- Mostrar enojo

Habilidades cognitivas

- Explorar, observar e investigar a través de la acción
- Planificar con anticipación actividades
- Recordar y seguir la secuencia de una actividad.

No debemos olvidar, además de lo expuesto, que el recreo es un período de ocio para todos los alumnos en general, considerado éste como el empleo positivo, cultural, activo y comprometido.

El recreo constituye, pues, el momento de la jornada escolar en el cual el niño puede hacer un uso autónomo del mismo, destacando especialmente, el desarrollo de conductas de juego. La Atención Educativa de los alumnos con TEA en tiempo de recreo de los niños con TEA se expresa de modos singularmente

propios, “el uso espontáneo de objetos y juguetes que realiza el alumno o alumna con trastornos del espectro autista es frecuentemente inadecuado, puramente sensorial y, muchas veces fijados en actividades de las fases más tempranas del juego,

Algunas propuestas

Clasificaciones del juego desde la perspectiva del Espectro Autista.

El tiempo libre y el ocio en la infancia están intrínsecamente vinculados al juego, siendo éste la ocupación fundamental del niño durante el tiempo de recreo.

Cuando pensamos en los tipos o modos de juego vinculados con el tema del autismo, nos encontramos con diversas clasificaciones.

Clasificación establecida por María Cortázar Díaz:

Juego sensorio motor o juego funcional, Juegos con el cuerpo y juegos “cara a cara”, Juegos con objetos y/o personas, Juegos persona – objeto – persona , Juegos manipulativos y físicos, Inicio de juego simbólico, Juego constructivo o creativo, Juego simbólico o de ficción, Juego de reglas

Otra Clasificación para la evaluación del juego:

Juego motor: solitario. Social. Con objetos

Juego funcional: Acciones funcionales Utilización de miniaturas

Juego simbólico o de ficción: ficción sin objetos .Sustitución de objetos

Atribución de propiedades ficticias. Objetos ficticios

Mientras que la segunda de las clasificaciones toma como punto de partida las características del propio juego, la primera de ellas se fundamenta en las características evolutivas del mismo. Precisamente, nos resultan especialmente interesantes los elementos del juego que María Cortázar considera en la etapa sensorio motora, dado que es éste un período clave en el desarrollo de funciones tales como la atención selectiva, la atención conjunta y la imitación.

Podemos decir que estas funciones, alteradas en los bebés autistas, constituyen los pilares del proceso de socialización. Así, los juegos sensorio motores van a contribuir al desarrollo de la intersubjetividad primaria y secundaria, donde nos encontramos con aspectos de suma importancia como son: • Contacto ocular con contagio emocional, Contacto ocular integrado en un acto comunicativo (mirada de referencia) Implicación en juegos persona - objeto – persona, Espera de turnos Repetición. Reciprocidad (cambio de papel en el juego). Anticipación (por ejemplo, al hacerle al niño el gesto de un determinado juego)

Finalmente, también podemos decir que resulta interesante la segunda clasificación ya que allí, se piensa la estructuración que se hace del juego funcional y del juego simbólico. Por tanto, serán considerados y tenidos en cuenta distintos aspectos de sendas clasificaciones a la hora de plantear los juegos y actividades para los alumnos con TEA en el tiempo de recreo.

Consideraciones previas

La idea que principal es que existen ciertos aspectos que habrá que contemplar y sopesar como antecedentes en el trabajo con estos alumnos. Respecto a esto,

propongo tomar las cinco preguntas que propone Yuste Navarro (2003) para la determinación de prioridades en la intervención con el alumnado con TEA representa una buena síntesis de los elementos que pueden cobrar relevancia para la actuación en el patio de recreo. Estas preguntas son las siguientes:

1. ¿Presenta el niño una conducta que es peligrosa o que supone una barrera para su desarrollo?
2. ¿Manifiesta el niño simpatías y antipatías, necesidades y preferencias?
3. ¿Tiene el niño algún medio que le permita relacionarse con los adultos o con los demás niños y comunicarse con ellos?
4. ¿Juega el niño con objetos que existen en su medio de tal forma que se encuentra en condiciones de averiguar los beneficios derivados de su experiencia con los demás?
5. ¿Puede el niño comer por sus propios medios, lavarse, vestirse e ir al baño e forma autónoma?

Así, las respuestas que surjan a tenor de estos interrogantes determinará aspectos relevantes, como el mayor o menor grado de apoyos e intervención de los adultos en el nivel de implicación del niño en la actividad o juego.

Objetivos

Tal como planteaba Lorna. Wing, en 1.976 (citado en A. L. Yuste, 2003), “el propósito de la educación es ayudar a la persona disminuida para que extraiga de la vida la mayor cantidad posible de satisfacción y disfrute” y, precisamente, podríamos considerar esta máxima como el sustrato esencial de los aspectos que aquí tratamos. A partir de aquí, podríamos establecer algunos objetivos más delimitados:

- Proporcionar ocupaciones agradables, enfatizando la diversión.
- Fomentar la integración del niño en el entorno, incrementando el deseo de socializarse y jugar.
- Facilitar apoyos a los niños (guía de un mediador en los apoyos, ayudas visuales, estructuración,...).
- Potenciar el desarrollo de áreas específicas (motricidad, habilidades sociales, comunicación, etc.).
- Incrementar el desarrollo de actividades funcionales frente a estereotipias y conductas disruptivas.

Según el grado de sociabilidad. Podemos distinguir, según Wing y Gould (1979) los siguientes perfiles temperamentales de niños:

- Distante: suelen retirarse a un “rincón” o lugar apartado y manifestar acciones estereotipadas, siendo los menos numerosos.
- Interactivo – pasivo: aceptan las interacciones que inician otras personas, aunque ellos mismos no las demandan.
- interactivo – activo no convencional: llegan a demandar interacciones, aunque éstas son muy monotemáticas y estereotipadas, destacando la ausencia de reciprocidad al no tener en cuenta al otro.

Nivel evolutivo del alumno en función del juego.

Factores espacio- temporales.

Hay que tener en cuenta que tanto el tipo de juego como la actitud misma del niño con TEA y sus compañeros van a venir determinados por factores como:

- Espaciales: pistas, zona de arena o plazas blandas , zona de césped presencia

de juegos de patio hamacas toboganes etc., árboles, patios cubiertos, etc.

- Temporales: número de recreos a lo largo de la jornada escolar y duración de los mismos.

Propuesta de actividades

Teniendo en cuenta todo lo planteado, es el momento de concretar y sistematizar las alternativas que se proponen como estrategias y actuaciones que pueden ayudar a nuestros alumnos con TEA a vivir el recreo de una forma más normalizada y satisfactoria.

JUEGOS DE PATIO

Juegos motores en solitario / paralelo

Los niños con TEA, especialmente en el caso de niños muy afectados, desarrollan actividades solitarias y estereotipadas. Nos podemos proponer darles algunas actividades alternativas, sin obviar tampoco la necesidad que puedan tener estos niños de cierto aislamiento y actividad rutinaria. Algunas propuestas son, por ejemplo: la utilización de hamacas, tobogán, sube y baja, patineta, neumáticos,... Estas actividades pueden requerir la ayuda del adulto, momento en el que pueden crearse las condiciones apropiadas para trabajar aspectos comunicativos y relativos a la interacción con iguales.

Juegos motores compartidos

Existen juegos que, para su puesta en marcha y ejecución, implican necesariamente la participación de otros niños. Son juegos con un gran valor educativo, pues van a Por ello, tratándose de niños con TEA, el desarrollo de

estos juegos requerirá normalmente la mediación inicial del adulto. Algunos de estos juegos pueden ser: el trampolín o “sube y baja”, las escondidas, la mancha y el elástico, o las palmas.

Juegos manipulativos.

- Solitarios y/o paralelos: juegos en arena como el balde y la pala paleta, la carretilla, el rastrillo,..., globos de aire o agua, instrumentos musicales, el yoyó, la, la pelota, juguetes causa – efecto (con automatismos o con efectos sonoros y/o luminosos), etc.
- Compartidos: pueden ser los anteriores y algunos otros como los cochecitos, las Construcciones, etc.

Juegos reglados

Al plantear la realización de juegos de reglas con niños con TEA hemos de tener en cuenta que, muy probablemente, éstos tendrán que ser simplificados y adaptados a las características y el nivel de los alumnos concretos con los que estemos trabajando. Es importante que ellos conozcan y tengan claro el objetivo del juego, por lo que las reglas e instrucciones serán pocas, claras y concretas. Como ejemplo de estos juegos podemos citar la mancha – el escondido etc.

Es conveniente, por otro lado, que estos juegos sean ejecutados previamente en un contexto más estructurado y con una intervención directa del maestro, con objeto de entrenar al alumno con TEA en la organización o fases del juego. Esto nos permitirá trabajar las normas, consignas verbales y destrezas físicas implicadas en el mismo.

Juego simbólico

Como ya sabemos, los sujetos con TEA presentan alteraciones en el área de la imaginación, lo cual conlleva grandes dificultades para utilizar juguetes

apropiadamente, así como para realizar juegos de representación de roles o imaginativos.

En síntesis, podemos decir que el niño con autismo no posee buenas habilidades para el juego de ficción (“hacer como si...”), puesto que, al no imaginar en mayor o menor medida, no se sitúan bien en un modo simulado.

“Con el objetivo de acercarle a un futuro juego simbólico, resulta importante iniciar un entrenamiento en el uso funcional de objetos cotidianos y de juguetes sencillos”.

Basándonos en lo que nos dice Ángel Riviere (en A. Rivière y J. Martos, 1998), esto comprendería las siguientes fases progresivas

Uso funcional de objetos cotidianos y de juguetes sencillos. Ejemplos: bandas, cubos, autos, muñecos, etc.

- Desarrollo de juegos pre simbólico, en los que se llevan a cabo pequeñas secuencias empleando los objetos por su uso. Ejemplos: bañar un muñeco o darle de comer.

- Juego de ficción por atribución de propiedades ausentes a objetos o situaciones.

Ejemplos: simular hacerse un té con una tetera y una tacita de juguete o jugar a tomar mate con un mate de juguete y una pava

- Juego de ficción por la sustitución de unos objetos por otros. Ejemplos: emplear

Una caja como cama para un muñeco.

En la medida en que el asistente externo o docente integrador de de aula logra ser un “compañero de juego” fiable para el niño y suscita en él un interés claro por objetos, puede proponerse realizar los primeros actos simples de “suspensión”, que evocan mucho al juego funcional. Para algunos niños ese paso es muy difícil y pueden ser incapaces para elaborar formas simples de simulación, como llevarse una cuchara vacía a la boca. No obstante, otros, con la ayuda de gestos expresivos lúdicos y en situaciones significativas de interacción pueden llegar a este nivel. De ahí se puede producir el paso a las primeras formas simbólicas, que va a depender directamente del nivel de lenguaje alcanzado. En muchos casos resultará necesario enseñar explícitamente a “sustituir objetos” o “definir propiedades simuladas”, procurando en todo momento ejercitar la capacidad de Diferenciar entre lo real y lo simulado.

Otros aspectos a tener en cuenta

Además de lo comentado hasta aquí, existen algunas cuestiones que no debemos obviar, dado que son aspectos que frecuentemente pueden sobrevenir en el recreo como situaciones problemáticas si no son tenidos en cuenta, o al menos así nos lo revela nuestra propia experiencia con nuestros alumnos con TEA.

La comunicación. Un gran porcentaje de niños autistas tienen dificultades con respecto a la comunicación oral; será preciso en estos casos crear canales de comunicación adecuados que les permitan expresar sus necesidades. Tal como nos plantea García Coto (en A. Rivière y J. Martos, 1998), podemos decir que la enseñanza de recursos comunicativos, verbales o no, supone las siguientes

Ventajas: Disminuye el estrés del niño producido por la falta de medios para comunicar necesidades... Disminuye la emergencia de conductas inadecuadas,

cuando el valor funcional de ellas es comunicativo. Permite utilizar los medios más accesibles para cada niño, según sus posibilidades, a través de: gestos naturales, tarjetas (sistema PECs), signos (Benson – Schaeffer) o lenguaje oral, aunque éste sea aprendido de manera puramente asociativa.

Necesidad de anticipación

Las personas autistas presentan dificultades para organizar secuencias de acción siguiendo un plan concreto, siendo preciso facilitarles a nuestros alumnos dicho proceso anticipándoles todas las actividades.

Teniendo en cuenta que los sistemas de anticipación están íntimamente relacionados con el sentido mismo de la acción y considerando el recreo como una actividades más de la jornada escolar, debemos hacer uso de alguna forma de representación que simbolice ese momento, pudiendo emplearse un pictograma, una fotografía o un objeto transicional, es decir, un instrumento que se asocie al recreo y sea la antesala de dicha actividad

La agenda personal se convierte pues en un instrumento fundamental, y en la cual debe quedar claramente reflejado el momento del recreo dentro de la secuencia de actividades que vayan a tener lugar a lo largo de la jornada escolar.

Control de conductas inadecuadas

Puede ocurrir que durante el tiempo de recreo aumenten comportamientos como

autoagresiones, rabietas, estereotipias, respuestas de evitación, aislamiento social e incluso agresiones hacia otros niños. Tal como nos dice Ángel Riviera (en A. Riviera y J. Martos, 1998), dichos comportamientos pueden juzgarse como “inexplicables”, aunque sólo en apariencia, dado que se ha demostrado que los mismos son controlados y controlables por estímulos del medio, modulados por los graves problemas de comunicación y la falta de anticipación de los niños con TEA.

El maestro o asistente externo deberá por tanto conocer, no sólo las sutilezas y matices de los métodos de modificación de conducta, sino también del niño autista: las peculiaridades de sus motivaciones y formas de procesar, elaborar y almacenar los estímulos del medio.

Las dificultades de interacción plantean importantes limitaciones en las situaciones educativas es por ello nuestro desafío superarlas como educadores para que el niño se desarrolle de forma plena y feliz.

BIBLIOGRAFÍA

AUTISMO ANDALUCÍA: Guía para la atención educativa a los alumnos y alumnas con Trastornos del Espectro Autista. Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad. Consejería de Educación y Ciencia.

CORTÁZAR, M. (2004): “El juego en sus distintas etapas. Pautas y estrategias de intervención”.

CORTAZAR, P. (2004): “Intervención en comunicación con personas con autismo”. Ponencia presentada en el curso Profundización, teoría y práctica del

autismo. Asociación Autismo – Sevilla.

RIVIERE, A. y MARTOS, J. (1998): El tratamiento del Autismo. Nuevas perspectivas. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

GARCÍA COTO, M. A.: “Bases clínicas para un programa cognitivo conductual” (pp. 269-295)

RIVIERE, A.: “Tratamiento y definición del espectro autista II: anticipación, flexibilidad y capacidades simbólicas” (pp. 107-160)

RIVIERE, A.: “Modificación de conducta en el autismo infantil” (pp. 235-268)

TAMARIT, J.; DE DIOS, J.; DOMINGUEZ, S. y ESCRIBANO, L. (1990): PEANA: Proyecto de Estructuración Ambiental en el aula de niños autistas.

LA INFLUENCIA DEL USO DE TELÉFONO CELULAR Y DE INTERNET EN LA LECTOESCRITURA DE LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN BÁSICA-SECUNDARIA

Autores: Profesores de Tiempo Completo en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California, México.

Julio César Reyes Estrada

Correo e: julioc@uabc.edu.mx

María Elizabeth Vizcarra Álvarez

Correo e: mvizcarra@uabc.edu.mx

Martha Chairez Jimenéz:

Correo e: mchairez@uabc.edu.mx

Resumen

La lectoescritura en el nivel básico representa un factor clave de entendimiento dentro del proceso de enseñanza aprendizaje del alumno, es vital partir del conocimiento que representan las tecnologías de la información y comunicación (TIC), encargadas de convivir día con día con los jóvenes, por tal motivo, el objetivo de este escrito es conocer e identificar la influencia del uso del internet y celular en la lectoescritura de los estudiantes de secundaria, con la finalidad de indagar en la comprensión de su impacto en el ámbito escolar.

Palabras claves:

Lectoescritura, tecnologías de la información y comunicación (TIC), nivel básico, proceso de enseñanza aprendizaje.

Introducción:

Hace algunos años, en una de sus múltiples conferencias, el pedagogo Philippe Merieu sostuvo que lo que hoy separa a una persona de 40 años de un

adolescente de 14, es decir, esa distancia generacional, es equivalente a lo que separaba a 7 generaciones hace un siglo. La cantidad e intensidad de cambios que se han vivido en los últimos 25 años arrojan una serie de problemas tan novedosos para los cuales parece no haber recetas previas. Como evidencia ofreció un interrogante: ¿A qué edad hay que comprarle un celular a un chico?

Actualmente el uso del internet y el celular son un símbolo de esta época, herramientas omnipresente, en lugares, públicos y privados. Y en el caso de los adolescentes, estamos frente a una especie de prótesis de la mano, más precisamente del pulgar en el caso del celular y de sus dedos en el caso del internet, extensiones identitarias, aunque también una brújula que indica la dirección de su desarrollo personal y académico.

Síntesis portátil y acceso casi ilimitado de la cultura audiovisual que marca un nuevo ritmo en la sociedad, que conjuga velocidad, comunicación, y conocimiento en cualquier espacio y en cualquier momento, y por supuesto no debería ser la **excepción en el aula.**

Planteamiento del problema:

¿Cómo afecta el uso del internet y celulares en el aula a la lectoescritura de los estudiantes del grupo de 1ro. "E" matutino de la Escuela Secundaria Estatal No. 22 Lic. Benito Juárez, en el Ciclo Escolar 2015-2016.

Se plantea describir de qué manera influye el uso de internet y celular en la lectoescritura de los estudiantes de secundaria.

Objetivos particulares:

Evaluar si los adolescentes comprenden las lecturas que realizan en internet.

Identificar la influencia del internet y celular en la escritura de los adolescentes.

Determinar el tiempo que le dan los adolescentes al uso de internet y celular.

Enfoque metodológico

La presente investigación se ha desarrollado conforme a un enfoque de tipo cuantitativo, cuya finalidad es de carácter descriptiva; dicha investigación se basa en una encuesta donde se vinculan conceptos referentes a las preguntas de investigación planteadas con anterioridad.

Muestra

Para la selección de la población se tomó el total del grupo; se entrevistó a un total de 40 estudiantes de primero de secundaria donde más de tres cuartas partes de la población encuestada tiene una edad de trece años por ser ésta muy reducida, y por resultar la más conveniente por cuestiones de acceso al grupo.

Instrumento

Consiste en una encuesta tipo cuestionario, con una serie de dieciséis preguntas que darán respuesta a las interrogantes de investigación.

Marco referencial

Hoy en día, la educación del siglo XXI rebasa a la enseñanza tradicional, cada vez es más fuerte la incorporación de las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las TIC son parte de la vida cotidiana de los adolescentes, debido a que han nacido inmersos en los cambios tecnológicos que se han venido mostrando; por tal motivo, la educación se apoya de estas herramientas, y marca un giro radical desde cuestiones básicas como el leer y escribir con las nuevas tecnologías, que se convierten en un gran reto para el alumnado y profesorado, puesto que no sólo basta la lectura y escritura tradicional, sino que también, la inserción y el dominio de los medios electrónicos, es decir la lectoescritura digital.

Información clave

Un estudio que realiza la OECD (Organization for Economic Cooperation and Development, por sus siglas en inglés; en español, Organización para la

Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE), desprendida entre los países miembros de su organismo, orientado hacia un proyecto que se desarrolló con el fin de establecer indicadores comparativos en educación en los años 2000, 2003, y 2006, denominado PISA (Programme for International Student Assessment, por sus siglas en inglés; en español, Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes), con la finalidad de conocer las habilidades y destrezas de los estudiantes que están a punto de terminar la educación básica; las áreas que fueron evaluadas son: capacidad lectora, matemáticas y ciencia y los puntajes obtenidos ubican a los países latinoamericanos en los niveles 1 y 2 dentro de los cinco niveles de desempeño según la escala de las pruebas PISA de esos tres años, relativas a la comprensión lectora (Tabla 1).

País \ Año	2013	2014	2015
México	413	424	423
Chile	423	441	459
Uruguay	409	411	437
Brasil	391	410	407
Colombia	376	403	425
Perú	368	384	387

Tabla 1 Fuente: Elaboración de los autores con base en los datos de PISA 2013, 2014 y 2015. Resultados de PISA 2013, 2014, 2015 en el área de comprensión lectora.

Mostrando en los datos anteriores nos reflejan que los jóvenes, desde los niveles básicos de educación tienen deficiencias en sus estrategias de comprensión lectora, por ello que todos los integrantes del proceso educativo, tanto docentes como los mismos alumnos deben estar preparados para hacer frente a este reto, aprovechando la lectoescritura digital para potencializar las 3 habilidades básicas que se incluyen en esta prueba. Por lo tanto, se necesita de una estrategia clave para intervenir en este caso, aprovechando la implementación de una nueva forma de potenciar y estimular la lectoescritura a través de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), que con frecuencia tienen contacto los jóvenes.

Un acercamiento a la lectoescritura digital

Las herramientas más valiosas que se les pueden dar a un ser humano son la lectura y escritura, las armas de defensa de la educación básicas para poder hacer frente a este mundo.

Montealegre y Forero (2006), explican que en el desarrollo de la lectoescritura intervienen un serie de procesos psicológicos como la percepción, la memoria, la cognición, la metacognición, la capacidad inferencial, y la conciencia, entre otros. A modo, que la persona hace reflexión sobre el lenguaje escrito, y en ella interceden aspectos internos que facilitan el logro de la lectoescritura.

Por lo contrario, cabe destacar que la lectura y la escritura en el mundo digital han tenido un gran impacto en la educación, y con ello, las exigencias de aprender las nuevas formas de leer y escribir; vemos en la actualidad que la lectoescritura se lleva a cabo sobre los documentos digitales donde se perciben no solo textos, sino además, elementos audiovisuales, como imágenes, sonidos, videos, etc., donde podemos leer libros a través de una pantalla de variados soportes, como puede ser la computadora, el teléfono móvil, las tabletas, etc., y a la vez se cuenta con la facilidad de manipular o dirigir la información con diferentes auxiliares, los teclados, ratones, lápices electrónicos, etc., lo cual trae grandes beneficios y resulta una maravilla, convirtiéndose en una gran facilidad para el usuario, debido a que hasta puede jugar con el tamaño, el color, la letra y el fondo, e inclusive ya la tecnología

permite la audición del texto. En lo que respecta a la escritura, frente a las posibilidades que ofrecen un lápiz y un papel, la escritura digital cuenta con el apoyo de las múltiples funcionalidades que ofrecen los procesadores de textos multimedia (mover textos y otras ayudas a la edición, corrección ortográfica, etc. (Marqués: 2006). Además, la práctica de la lectura y escritura digital expuesta en un trabajo didáctico requiere pues de un esfuerzo alto en el docente, al dominar y manejar contenidos en línea, para poder ser guía ante estos nuevos retos en el proceso de enseñanza aprendizaje. Por ello, es vital reconocer la importancia del rol del docente, quien es el encargado de detectar anomalías en sus productos escolares de los estudiantes, por ejemplo utilizar copiar y pegar o “copy-paste”, sin citar la fuente. Cabe mencionar las claras diferencias entre la lectoescritura tradicional y la lectoescritura digital, para poder partir a una explicación de cómo las TIC han traído nuevas formas de enseñanza. Tabla. 2

Criterios de comparación	Lectoescritura tradicional	Lectoescritura digital
Elementos.	Textos, imágenes, tablas.	Combinaciones de texto, imágenes, videos, sonido, interactividad.
Bibliotecas e infraestructura.	Volúmenes y temas limitados. Mayor aprovechamiento y demanda de infraestructura.	Volúmenes y temas limitados. Bajo aprovechamiento de la infraestructura.
Apariencia y flexibilidad.	Tamaños, colores y apariencia inalterables.	Permite ajustes de tamaño de fuente, colores y fondos. Adaptabilidad para lectores con capacidades diferentes.
Recopilación de fuentes.	Tiempo limitado para la búsqueda de información.	Permite una organización efectiva de tiempo, las fuentes están al alcance de la computadora.
Búsqueda de tópicos específicos.	Manipulando las páginas del libro, consultando el índice.	Herramientas de búsqueda que localizan el texto en segundos.
Calidad en la información.	Existen referencias que respaldan la confiabilidad de la información.	No hay garantías absolutas de veracidad.
Comunicación.	Una vía: libro-lector.	Fomenta el dialogo y la discusión interpersonal a

		través de foros, blogs, portales, chat, videoconferencias, correo electrónico, etc.
Trabajo de análisis	Individualidad.	Colaborativo, mediado por las TIC.
Detección de plagio.	Mayor dificultad en identificar la fuente original.	Escasa dificultad en identificar la fuente original.

Tabla 2: Fuente: “La lectoescritura digital en el nuevo paradigma de enseñanza universitaria latinoamericana”, Revista Universidad de Sonora 2014.

Alfabetización digital en Educación Secundaria

Es vital reconocer que para poder aprovechar al máximo las tecnologías de la información en este mundo cambiante donde es cada vez más fuerte la inserción de estas en la educación, para ello, es pertinente que todas las personas y en particular los agentes educativos, maestros y alumnos, estén alfabetizados digitalmente, significando que cuenten con las competencias que les permita hacer frente la sociedad de la información y así, gozar de los grandes beneficios que ofrece.

La importancia de la lecto-escritura radica principalmente en las bases que forman todo aprendizaje; la lectura y escritura son los requisitos más importantes en el adelanto de los estudiantes en cualquier nivel educativo, la fundamentación recae en el aumento de la adecuada expresión oral y escrita, las herramientas que brinda al lector para un lenguaje más fluido, al incrementar su vocabulario y mejorar su ortografía.

En el ámbito educativo la lectoescritura es una herramienta básica para el acceso a los contenidos que impulsa la escuela, donde los textos son indispensables, y se convierten en los vínculos de comunicación. Es muy importante la comprensión

lectora pues de ella depende un paso más a un aprendizaje que abra el panorama a muchas puertas de la educación.

Cae destacar que el proceso del lecto-escritor es una actividad de mucha importancia dentro de la comunicación en todos los aspectos de la vida de todos los seres humanos. Debido a que por medio de la comunicación se adquiere conocimiento, amigos, información y muchos otros elementos que contribuyen al desarrollo tecnológico que vivimos en la actualidad y que día a día exigen de todos nosotros estar actualizados, para poder aportar desde nuestro quehacer sea el que fuere un granito de arena a las comunicaciones.

En el mundo actual el proceso lecto-escritor es muy importante, es por esto que debemos complementar la formación de nuestros estudiantes de manera integral para enfrentar un mundo lleno de tecnología y medios que involucran necesariamente éste proceso para unir a las personas por medio de la comunicación.

Por eso, hoy día es de vital importancia incorporar dentro de nuestro quehacer pedagógico las nuevas tecnologías y aprovechar de ellas lo que más podamos dentro de nuestras actividades académicas para poder ofrecer nuevas alternativas de aprendizaje a nuestros estudiantes, los cuales son individuos inquietos y sedientos de conocimiento, pero desean adquirirlo de forma dinámica, innovadora e interesantes para ellos; es por esto que las TIC contribuyen de manera directa con las necesidades de nuestros estudiantes y por esto debemos aprovecharlas al máximo.

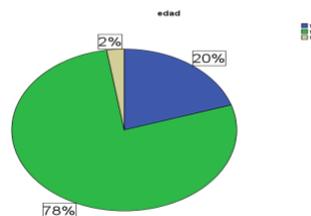
En este sentido, las generaciones que nacieron utilizando las tecnologías, se han vuelto expertos, por ello, los docentes a la par que los alumnos deben capacitarse en la utilización de las TIC. Cabe destacar el concepto que da Paul Gilster sobre alfabetización digital:

Implica la adquisición de las herramientas intelectuales y orientadas a temas específicos.

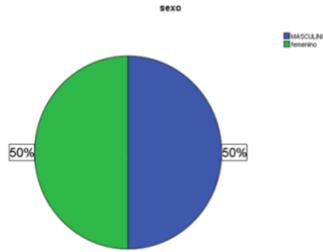
En torno a ello, se refleja que estas herramientas dan resultado a las habilidades que debe poseer una persona en el uso de los medios en línea, especificando que los aspectos a aprender pertenecen a un segmento del mundo de competencias que se deben aprender de la inserción de las tecnologías de la información y comunicación, las cuales atienden a múltiples dimensiones de aprendizaje.

Por ello, es importante destacar que podemos aprovechar al máximo las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el ámbito escolar, puesto que puede ser un auxiliar para apoyar a las deficiencias de la lectura y escritura en México, al mejorar y reforzar estas habilidades; además de resaltar la gran aceptación de las TIC por los jóvenes, quienes son los de mayor contacto y adaptación. Considerando el gran papel del docente para la inserción y utilización de estas nuevas tecnologías en la escuela, lo cual contribuye positivamente al cambiar los métodos tradicionales, enriqueciendo y brindando herramientas/recursos didácticos en su proceso de enseñanza aprendizaje.

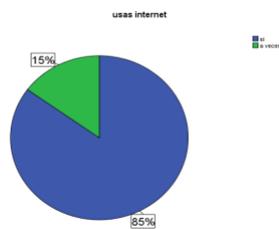
Presentación de resultados



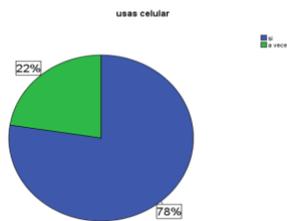
Se entrevistó a un total de 40 estudiantes pertenecientes a primer grado de secundaria, donde más de tres cuartas partes de la población encuestada tiene una edad de trece años, la quinta parte doce años y el resto que es la minoría con catorce años. Siendo esto, los resultados arrojados se inclinan describiendo que la mayor parte de población protagonista tiene una edad de 13 años.



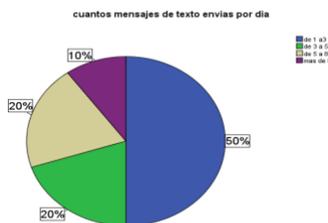
La población encuestada se divide en porcentajes iguales, siendo la mitad de sexo femenino y la otra mitad masculino.



En el uso de internet, ocho de cada diez encuestados utilizan el internet con frecuencia y dos de cada diez menciona utilizarlo sólo en algunas ocasiones.



Un poco más de las tres cuartas partes de los alumnos encuestados, mencionan usar con frecuencia un celular, y un poco menos de la cuarta parte lo utiliza sólo en algunas ocasiones.



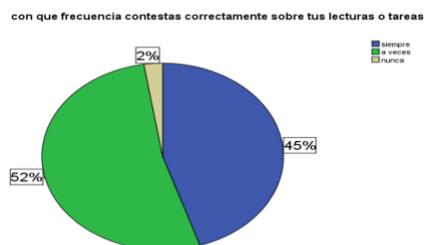
Cinco de cada diez estudiantes señalan que envían de uno a tres mensajes por día, dos de cada diez encuestados mencionan enviar de tres a cinco mensajes y el mismo porcentaje de encuestados envían de cinco a ocho mensajes y solo uno de cada diez envían más de ocho mensajes diario.



Menos de la mitad de los estudiantes encuestados utilizan el chat de tres a seis horas diarias, mientras que más de la cuarta parte de estudiantes, chatean de una a tres horas diarias, y menos de la cuarta parte lo hacen más de seis horas diarias.



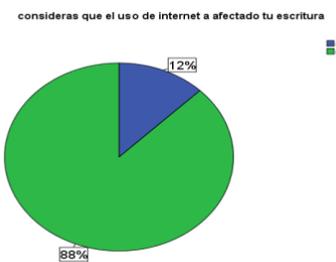
Menos de las tres cuartas partes de los estudiantes reconocen que sólo en algunas ocasiones revisan y leen cuidadosamente la información que obtienen para realizar sus tareas; un poco más de la cuarta parte dicen revisar y leer siempre la información que utilizan para tareas; y solo dos del total de estudiantes encuestados reconocen no leer, ni revisar la información obtenida.



Un poco más de la mitad de los estudiantes afirman que sólo en algunas ocasiones contestan correctamente las preguntas hechas por sus profesores, relacionadas con las lecturas o tareas; un poco menos de la mitad de los alumnos encuestados dicen, que siempre contestan acertadamente a estas preguntas; y solo dos del total de estudiantes encuestados mencionan que nunca contestan correctamente sobre sus lecturas o tareas.

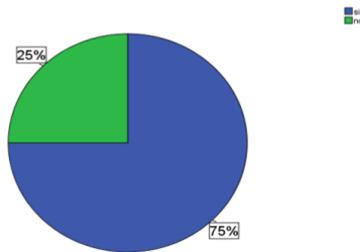


Más de la mitad (58%) de los alumnos dicen utilizar siempre la función copiar y pegar para sus trabajos escolares, mientras la cuarta parte (25%) menciona que solo en algunas ocasiones lo hacen; y sólo menos de la quinta parte (18%) dice no utilizar esta función para sus trabajos escolares. Siendo los datos arrojados reflejan que la mayoría de los estudiantes si usan esta función “copiar y pegar”.



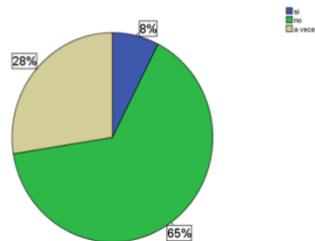
Nueve de cada diez alumnos manifiesta que el utilizar el internet no afecta su escritura, y sólo uno de cada diez reconoce que sí.

utilizas abreviaturas en tus mensajes de texto en celular o internet



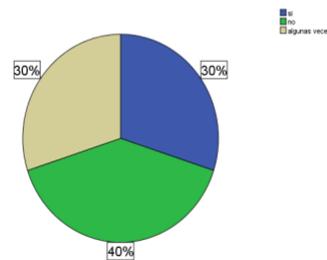
Tres cuartas partes (75%) de los estudiantes encuestados utilizan abreviaturas como “ke”, “tqm”, “ntc”, “ntp”, “tmbn”, “vdd”, “bf”, entre otras; y la cuarta parte (25%) menciona no utilizar abreviaturas al enviar mensajes por internet o celular

al estar en clase utilizas la misma forma de escribir que en el messenger



Más de la mitad de los estudiantes dicen no utilizar la misma forma de escribir en sus clases que en las redes sociales (Internet, Facebook, WhatsApp, Instagram, etc.), un poco más de la cuarta parte acepta que en algunas ocasiones si lo hacen, y el resto afirma que su forma de escribir es la misma en clase y en el uso de las redes sociales.

tus maestros alguna vez te han llamado la atención por tu ortografía



Cuatro de cada diez estudiantes mencionan que sus profesores no les han llamado la atención por su ortografía, tres de cada diez reconocen que sus maestros si le

han corregido su ortografía, y también tres de cada diez mencionan que sólo en algunas ocasiones. Lo que nos lleva a deducir que es la mayoría de estudiantes a los que si le han llamado la atención sus maestros por su ortografía.



Casi el total de la población encuestada utiliza internet para realizar sus tareas, sólo dos de los cuarenta encuestados prefieren utilizar periódicos o revistas para realizar tareas.



Un poco más de la mitad de la población dice utilizar el celular o el internet para realizar tareas por la rapidez que proporciona este medio, menos de la mitad dicen hacerlo por su facilidad de búsqueda de información y el resto menciona que es porque es un medio muy accesible, ya que pueden hacer uso de él en cualquier parte.

Conclusiones.

Los datos arrojados en esta investigación permiten concluir que todos los encuestados utilizan el internet y celular, señalando claramente que lo utilizan para tareas escolares, eligiéndolo por su rapidez, facilidad de uso y accesibilidad.

Los alumnos mencionan que el internet y envío de mensajes por celular no afecta su lecto-escritura. Cuatro (40%) de cada diez estudiantes mencionan que sus maestros no les han llamado la atención por su ortografía, tres (30%) de cada diez reconocen que sus maestros si le han corregido su ortografía, y también tres (30%) de cada diez mencionan que sólo en algunas ocasiones. Lo que nos lleva a deducir que es la mayoría de estudiantes a los que si le han llamado la atención por parte de sus maestros por su ortografía.

Además resulta importante subrayar que tres cuartas partes (75%) de los estudiantes encuestados utilizan abreviaturas como “k”(qué), “tqm”(te quiero mucho), “ntc”(no te creas), “ntp”(no te preocupes) “tmbn”(también), “vdd”(verdad), “bf”(best friend), yolo (you only live once) lytc (like y te confieso), lytclf(like y te califico), lybp (like y bonita pareja) cytc (comenta y te confieso)entre otras; y la cuarta parte (25%) menciona no utilizar abreviaturas al enviar mensajes por redes sociales o celular.

También se debe destacar como un resultado importante, el hecho de que más de la mitad (58%) de los alumnos dicen utilizar siempre la función copiar y pegar para sus trabajos escolares, mientras la cuarta parte un 25% menciona que sólo en algunas ocasiones lo hacen; y menos de la quinta parte el 18% dice no utilizar esta función para sus trabajos escolares. Por lo que podemos darnos cuenta que la mayoría de los estudiantes si usan esta función “copiar y pegar”.

Referencias

Ortega V. Elsa, Félix O. Nubia “La lectoescritura digital en el nuevo paradigma de enseñanza universitaria latinoamericana”, Revista Universidad de Sonora
Revista Universidad de Sonora 2006.

Montealegre Rosalía, Forero Luz Adriana, “Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio”, Acta Colombiana de Psicología, vol. 9, núm. 1, mayo, 2006, pp. 25-40, Universidad Católica de Colombia.

Marqués G. Pere, “Leer y escribir en la escuela... a golpe de clic”, Revista gratuita editada por Editorial Planeta Grandes Publicaciones, septiembre 2006.

Martínez S., Solano F. Isabel (C.), “Comunicación y relaciones sociales de los jóvenes en la red”, Facultad de educación, Universidad de Murcia, Editorial Marfil, S.A, 2011

Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA) PISA 2015-Resultados, recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>

Organization for Economic Cooperation and Development, Results by country PISA 2015. Recuperado de: <http://www.oecd.org/pisa/>

Students spend >2 hours on line during a typical weekday after school. Recuperado de: <https://twitter.com/OECDEduSkills>.
https://twitter.com/OECDEduSkills/status/856885629296267265/photo/1?ref_src=twsrc%5Etfw&ref_url=http%3A%2F%2Fwww.oecd.org%2Fpisa%2F

11.

LA LECTURA CRÍTICA COMO ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO LÓGICO

Gloria Elizabeth Arias Vivanco
Magíster en Docencia Universitaria
gloryely@hotmail.com
Quito - Ecuador

Resumen

La Lectura Crítica aporta ampliamente al desarrollo del pensamiento dado que permite analizar desde diferentes aristas el lenguaje y la forma de percibir y entender el mundo. Ayuda a comprender e identificar la realidad histórico-social, de manera contextualizada, siendo indispensable para entender el texto. El estudiante logra ubicarse e interesarse en la lectura cuando se potencializa la motivación que requiere antes de enfrentarse a un proceso lector. Es una estrategia importante que desarrolla el razonamiento lógico, tomando como base el signo lingüístico. Así se logra adquirir el vocabulario de forma lógica y asociándolo a su realidad, pues se traslada a todas o la mayoría de usos de dicho signo. Esta herramienta permite razonar, analizar, percibir, las situaciones cotidianas que no son decodificadas completamente. El currículo es planteado desde la Estructura Social como la mejor y mayor forma de garantizar el conocimiento lingüístico, cognitivo y comunicativo en prácticas permanentes. La práctica educativa cuenta con un sinnúmero de métodos y técnicas que buscan ante todo mejorar y optimizar el proceso enseñanza aprendizaje de la lectura; pero si no cuenta con la motivación y empatía entre alumno –docente en vano se promueve la formación de un ser holístico.

Otorgarle el carácter social y cultural a la lectura, significa trascender de una lectura lineal a una entre líneas identificando la ideología de cada actor. La propuesta busca legitimar una estrategia metodológica que parte del análisis como una práctica cotidiana; donde convergen el goce estético y el análisis. El docente debe estar consiente que la didáctica de la enseñanza es quizá la premisa determinante a la hora de aplicar procesos lectores. En ese momento es cuando se abre el canal adecuado para el tratamiento de la macro destreza; así los estudiantes se sienten identificados con lo que leen, concientizan el poder que tendrá en la adquisición del conocimiento. El análisis es preciso y técnico utilizando diversas categorías que parten de signos y se proyectan a la semiótica, para lograr una óptima aplicación del A.C.D. (Análisis Crítico del Discurso) en pro del desarrollo del pensamiento; logrando una formación de seres autocríticos y analíticos capacitados para enfrentar una sociedad globalizada.

Palabras clave: Estrategia metodológica- análisis- categorías-lectores críticos

¿CÓMO LOGRAR DESARROLLAR EL PENSAMIENTO LÓGICO?... LA LECTURA CRÍTICA USADA ESTRATÉGICAMENTE TIENE LA RESPUESTA

Introducción

La problemática del bajo nivel lector en nuestro país es una realidad que aún no se ha logrado transformar, esto se ve reflejado en los adolescentes al momento de leer, donde los bajos niveles tienen varias causas, pero las primordiales son dos: en primer lugar, aparece la imposición de textos descontextualizados; en segundo lugar, están los trabajos extensos y tediosos que mantienen ocupado al alumno, sin considerar el verdadero y adecuado enfoque que se debe propiciar. Si no se encuentra el sentido a la lectura jamás se la podrá disfrutar, peor aún dimensionar la intencionalidad y transcendencia de un texto.

En un contexto socio-cultural, económico y político tan complejo se torna indispensable formar a los estudiantes con los conocimientos teóricos y prácticos propuestos por el currículo de lectura crítica de mensajes, convirtiéndola así en un arma poderosa cuando es utilizada como estrategia que promueve el razonamiento lógico verbal, para lograr decodificar la mayoría de signos lingüísticos y paralingüísticos presentes en los textos.

Se hace imperativo para los jóvenes aprehender a reconocer cómo los mensajes se generan desde la Estructura Social, para luego ser evidenciados en las prácticas sociales que se implantan en distintos mensajes, dentro de la cotidianidad de una era digital que bombardea con textos simplificados e imágenes cada vez más rápidas. Ampliar la perspectiva de análisis ayuda al desarrollo del pensamiento lógico, porque se busca relacionar el texto con el contexto. El cambio demanda nuevas estrategias metodológicas que innoven y transformen aquellas prácticas que no han dado los resultados esperados. Por ello la propuesta inicia desde un cambio de paradigma que permita trascender del básico análisis de textos hasta lograr decodificar e interpretar cómo se construyen los mensajes y la influencia que estos tienen en los lectores.

La práctica educativa legitima el método o técnica que mejores resultados logra; por ello la técnica utilizada, radica en preguntar al interlocutor acerca de un problema de enseñanza-aprendizaje. La discusión de esta premisa nos conduce al punto de partida del proceso lector propuesto. Si desde la escuela se promueve la enseñanza de los elementos de la comunicación ¿por qué reaprender este tema desde la propuesta del proceso de la comunicación planteado por Roman Jakobson? Luego, “se procede a debatir la respuesta dada por medio del establecimiento de conceptos generales. El debate lleva al interlocutor a generar un concepto nuevo desarrollado a partir del anterior” (Leyva, 2012).

En este contexto se logra entender que cada concepto genera otro y que al relacionarlos se desarrolla las operaciones intelectuales que permiten relacionar, sintetizar, discriminar, discrepar, y concretar los variados usos que un mismo signo puede tener de acuerdo al contexto como elemento indispensable en el análisis. La

mayéutica permite al estudiante deducir la importancia de codificar y decodificar mensajes como un acto cotidiano, otorgándole sentido a la Comunicación Humana.

El diagrama de Jakobson (ver Anexo 1) permite no solo desarrollar la creatividad como se observa, sino aplicar el proceso en todo tipo de texto y realizar el análisis de manera precisa. Considerar que todo mensaje obedece a un contexto que no se desvincula del texto.

Antecedentes

Históricamente la lectura ha sido motivo de análisis debido a las dificultades que presenta para su enseñanza. El estado hace tres años propuso un currículo denominado Lectura Crítica de Mensajes, con la intención de fortalecer al Área de lengua y Literatura y fomentar el desarrollo de una lectura crítica de discursos, textos literarios y no literarios; comprensión del contexto histórico –social que profundice y potencie el desarrollo de las cuatro macro destrezas del lenguaje: Leer, Escribir, Hablar y Escuchar tomando como punto de partida la lectura.

Esta asignatura dentro del currículo es Optativa, razón por la cual se dejó la responsabilidad en manos de cada Institución Educativa la decisión de tomar el currículo presentado “sin validación”; o de realizar las adaptaciones curriculares que crean necesarias, considerando la realidad socio-cultural y económica de la Institución.

El colegio Fernández Madrid decidió asertivamente aplicar la propuesta. La responsabilidad inicial la enfrentó quien suscribe. Fue el momento oportuno para hacer de la investigación una práctica permanente en pro de legitimar un currículo “nuevo” e innovador que requería esfuerzo y dedicación, para encontrar las mejores y apropiadas estrategias metodológicas que beneficien el proceso de enseñanza-aprendizaje. El horizonte estaba claro; hacer de la lectura una estrategia metodológica que permita garantizar el análisis variado de textos que son parte de la vida social, con el objetivo de enfrentar esta problemática de forma urgente.

Metodología

El uso adecuado de los métodos facilita el trabajo. El docente debe recalcar la importancia de la *dialéctica*, como método de razonamiento; es decir, para Hegel la dialéctica era indispensable para comprender y expresar la situación real del mundo como técnica que permite establecer debates provistos de razonamientos en pos de encontrar y dimensionar los diferentes usos del lenguaje que un actor o autor hacen al momento de comunicarse a través de la lectura.

Oro método esencial para alcanzar el desarrollo del pensamiento lógico es el *inductivo-deductivo*. Utilizar el método como una estrategia generadora de ideas, en busca de una verdad requiere del razonamiento lógico y así lograr deducir los principales conceptos que sustentan el conocimiento. La clasificación permite establecer y ubicar las categorías según su grado de importancia, para así inducir al estudiante sobre los conceptos indispensables en el desarrollo de la destreza lectora. Al momento de generalizar induce a contextualizar los elementos necesarios en un proceso lector. Los mismos que facilitan la comprensión y dimensión del texto. Contrastar estilos, temáticas e ideologías conlleva al joven a formar su criterio e identificarse y discriminar los autores de su preferencia.

Desarrollo de la estrategia

La premisa más importante sin lugar a dudas es la MOTIVACIÓN realizada antes de enfrentar al estudiante al texto, para ello se recrea de forma lingüística y paralingüística la temática de libro o libros propuestos y algunas acciones importantes que realizaran los personajes. La práctica democrática de elegir la obra avala en gran medida la lectura individual de los jóvenes.

La lectura individual modelada por el/la docente y posteriormente por los jóvenes (lectura exegética) permite hacer del acto de leer la mejor estrategia para conocer e interpretar el mundo y desarrollar el pensamiento. Además, permite

encaminar a los estudiantes cuya práctica lectora aún no ha sido debidamente cimentada. Un lector motivado hace de la lectura la mejor forma de escapar de la realidad o enfrentarse a ella con mejores armas y no dejarse alienar por la tecnología que cada día los esclaviza más y más. Ahora bien, si se cuenta con la motivación como requisito previo, el siguiente paso son los métodos que facilitan el trabajo y por ende logran desarrollar el pensamiento lógico. La motivación y el método utilizado son dos conceptos un tanto dicotómicos por cuanto si fallase uno de los dos, pone en riesgo el éxito del proceso enseñanza aprendizaje. El mejor método para enseñar a leer existe cuando este es utilizado con un objetivo claro, viable y alcanzable ya que sin horizonte no hay camino para llegar a un fin.

El punto de partida es el conocimiento del signo lingüístico, “una entidad psíquica de dos caras” (Saussure F. d., 1972), propuesto por Ferdinand de Saussure, mismo que es abordado con la premisa dicotómica de dos elementos: significado y significante. Analizar esta dicotomía permite establecer, a través de un esquema, la funcionalidad e interrelación de signos; para ello se utiliza el siguiente esquema:

Mentefacto lingüístico

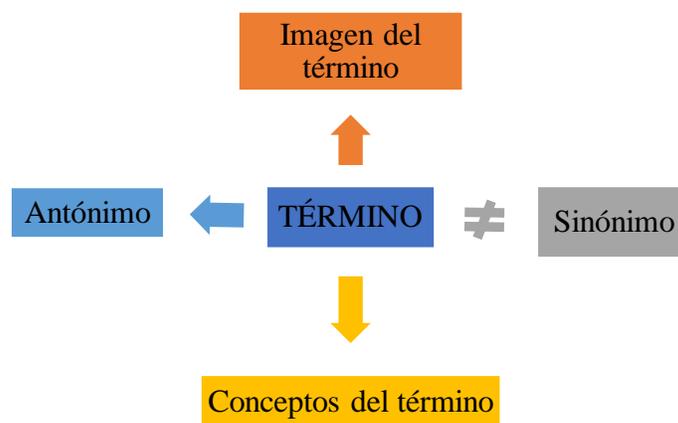


Figura 1. Metodológicamente, el esquema permite cimentar el uso correcto de los signos y establecer relaciones lógicas y analógicas. También viabiliza la conceptualización de conceptos. Para ello se necesita hacer uso de las operaciones intelectuales de:

Supraordinación, Isoordinación, Exclusión e Infraordinación, proceso indispensable para el análisis de textos con intención informativa.

El esquema es propicio para la lectura y análisis de textos literarios, por cuanto permite aumentar la capacidad léxica de los jóvenes; ya que requiere considerar el contexto del texto como es la época del autor, vivencias y antecedentes históricos vividos que sin duda repercutirán en la temática de sus obras. Este ejercicio realizado con prolijidad y dedicación garantiza además la capacidad de discriminar lo más importante del contexto de la obra y autor. A mayor análisis del signo, mayor acercamiento al análisis semiótico de las significaciones que posee un texto.

En cambio, cuando se trata de textos completos y amplios tiene magníficos resultados usar la denominada “TABLA SEMÁNTICA” cuyos elementos son: término, contexto, diccionario, sinónimo, antónimo.

Tabla 1. *Tabla semántica*

TÉRMINO	CONTEXTUALIZACIÓN	DICCIONARIO	SINÓNIMO	ANTÓNIMO

Elaborado por: Arias, G. (2017).

Con esta tabla, los estudiantes desarrollan la destreza del vocabulario de manera precisa y contextualizada, pues debe ubicar rápidamente la oración que contiene el término previamente subrayado e inferir su significado por los términos adyacentes que le otorgan la mayor significación como son: verbos, sustantivos o adjetivos.

Este proceso potencializa el desarrollo verbal indispensable en la codificación de procesos comunicativos significativos. Además, intensifica la capacidad de relacionar los variados significados de un término, ubicando el más cercano a la base de acuerdo a la definición del diccionario; discrimina el sinónimo y antónimo como parte del contexto.

El conocimiento y uso adecuado del signo y de la tabla semántica se convierten en prerrequisitos, para enfrentar al estudiante al análisis de categorías y conceptos indispensables para la lectura crítica de todo tipo de mensajes. Allanado el camino se aborda los elementos y funciones de la comunicación planteados por Roman Jakobson, enmarcados en un modelo matemático-analítico que permite dimensionar los procesos comunicativos desde la perspectiva lingüístico-social. “sirviéndose de un modelo que reproduce, en forma esquemática, el proceso de comunicación lingüística” (Jurado, De la traducción intersemiótica, 2006). El proceso comunicativo es considerado como un sistema complejo, donde converge la capacidad del emisor, para hacer uso de la lengua de tal forma que logre expresar de la mejor forma posible lo que desea comunicar el sujeto. Alcanzando así realización del elemento $A(A+B)$. (Agente emisor con carácter de comunicante)

El diagrama permite no solo desarrollar la creatividad, como se observa sino aplicar el proceso en todo tipo de texto y realizar el análisis de manera precisa. Considerar que todo mensaje obedece a un contexto que no se desvincula del texto.

Para alcanzar la destreza de reconocer y analizar los elementos del proceso de comunicación propuesto por Jakobson en todo tipo de mensajes sean: informativos, artísticos, musicales o literarios; se hace necesario realizar un sinnúmero de ejercicios, hasta lograr su dominio. Relacionar los elementos con las funciones permite comprender cómo un autor puede hacer uso del lenguaje con una determinada intencionalidad comunicativa. Dimensiona porqué el lenguaje es el instrumento del ser humano, para lograr relacionarse con el resto; sin lenguaje no hay comunicación.

El estudiante descubre el pensamiento de un autor, identifica su ideología, estilo y trascendencia socio-cultural que a su vez puede transformarlo, cuando toca sus resortes más profundos. Entonces tendrá utopías por las cuales luchar o “simplemente” aprender a descubrir cómo funciona la sociedad y lo que se debe hacer cada día para fortalecer las buenas prácticas lectoras como ente activo. La pasividad no es una opción, no se la puede legitimar desde ningún punto de vista.

La metodología exige analizar en primera instancia la estructura del texto al igual que el contexto del autor, de tal forma que se consideran todos los referentes posibles, en pro de entender la dimensión de la lectura. Posteriormente también se tomará como parte del análisis la estructura interna, es decir, cómo se construyó el escrito, cómo se manejan los signos en el discurso, qué connotaciones adquieren las oraciones a medida que avanza el texto; por ello se recurre al enfoque generativo de Noam Chomsky, describe el funcionamiento necesario de las habilidades cognitivo-lingüísticas del cerebro humano, se considera que la gramática generativa debe explicar la adquisición de lenguaje.

Aquí los jóvenes ponen en práctica los conocimientos lingüísticos adquiridos en la estructuración de oraciones, para ello se aplica el análisis chomskiano, recalcando que el individuo ya posee una estructura cognitiva coherente que le permite formular oraciones. La estrategia plantea dos niveles de análisis para las oraciones: el primer nivel, el sintagmático, según la gramática generativa de Chomsky, en donde la capacidad de reconocer los elementos morfosintácticos de forma lineal demuestra dominio lingüístico; y el segundo nivel, el paradigmático propuesto por Saussure, que dimensiona los signos que semánticamente cambian su significado por el uso de grafías, intención del emisor o interpretación del receptor debido a la diversidad de contexto que puede generar una expresión.

Esto permite ver y considerar a la oración como un acto comunicativo complejo y completo, donde intervienen los elementos textuales en las relaciones internas del texto y los elementos contextuales propuestos por Fairclough que permiten identificar la estructura, práctica, eventos y actores sociales que forman un texto. Los textos se generan por eventos sociales, identificarlos conlleva inferir cuando un texto es

demagógico o no. A mayor desarrollo de la capacidad lingüística, mayor comprensión y contextualización del texto.

Al representar a los actores a través de diferentes categorías lingüísticas se busca determinar ¿cuáles son los mecanismos lingüísticos que se utilizan para representar a los actores sociales y sus prácticas? Leeuwen plantea dos premisas determinantes a comprender, la primera afianza la premisa, las palabras enuncias hechos y estos generan eventos sociales, reproducidos con diversas intencionalidades; la segunda considera que la lengua está ligada a prácticas culturales que identifican a una comunidad lingüística.

Toda práctica discursiva determina el control social, haciendo uso de los medios de comunicación masivos. Así se legitiman prácticas sociales como el racismo, sexismo, discriminación, abuso, consumismo, propios de un sistema capitalista enajenante bombardeado de mensajes que no alcanzan a ser interpretados por la mayoría de receptores.

Los adolescentes comprenden que el pensamiento lógico se desarrolla aplicando procesos secuenciales y técnicos usando categorías con un significado lingüístico propio de acuerdo a cada código. La riqueza de un idioma como el nuestro, proporciona al individuo la posibilidad de enriquecer su léxico; tomando como premisa la decodificación e interpretación de las diversas categorías con las cuales se puede representar a un actor social.

Pero no solo se debe interpretar lo lingüístico, es necesario aprender a reconocer cómo se maneja y representa a los actores a través de la imagen en una sociedad que tecnológicamente avanza a niveles inimaginables. Entonces, ¿cómo lograr la decodificación e interpretación de la imagen con jóvenes considerados cibernautas natos? La respuesta está en el análisis de las imágenes desde la conceptualización de las mismas hasta llegar a identificar la mirada, las relaciones interpersonales y los distintos ángulos con los cuales se representan; observar y discutir el uso de los distintos colorarios que simbolizan el mercantilismo social. Lograr discernir en qué momentos los actores es visto como objetos o sujetos.

Las imágenes están sujetas de esta forma al análisis textual e inferencial, donde el primero se reconoce como **se** (sustancia de la expresión) y **sc** (sustancia del contenido) con ello se produce una suma lineal entre significado y significante que al sumarse producen ideas. El dominio de lo explícito garantiza el dominio implícito.

Si se logra inferir en base al contexto y texto, el análisis cobra sentido y profundidad por cuanto capacita al joven para legitimar o deslegitimar un texto, para ello se requiere la recontextualización de las prácticas sociales que pueden ser transformadas, legitimadas o deslegitimadas según el contexto. La legitimación se la realiza por medio de categorías como: *Racionalización*, por cuanto toda práctica tiene un determinado uso social en el discurso. *Autorización*, donde los actores son legitimados de acuerdo a su nivel de conocimientos, ideología y dominio del tema. *Evaluación Moral* que permite diferenciar cómo por sus acciones los actores son beneficiados o castigados según su actuar; mientras que la categoría *Mitopoesis* permite dimensionar de manera unívoca o multívoca las prácticas sociales, narradas como hechos cotidianos. Así cobra sentido la lectura pues rebasa lo literal e inferencial, debido al uso de un cúmulo de categorías que son conceptualizadas como signos cargados de valor lingüístico, semiótico, social y cultural.

Propender al reconocimiento de la carga ideológica y el estilo de cada autor conlleva al lector a constatar los cambios y manipulaciones de la información; valorar el poder de la palabra para representar, recrear realidades o fantasías y así explicar y entender el pensamiento de los seres humanos, resultado de experiencia, conocimientos y vivencias sociales.

La destreza de análisis lingüístico y socio-cultural garantiza un mejor desarrollo de la comprensión lectora y por ende las cuatro macro destrezas del lenguaje: Hablar, Escuchar, Leer y Escribir; ya que la estrategia metodológica concibe al lenguaje y la comunicación como categorías dicotómicas e indispensables para la vida. Quien comprende lo que lee, es capaz de hablar y discutir dialécticamente sobre cualquier tema, logrará atraer al oyente, y establecer una conversación enmarcada en la aplicación de **Adc** (Análisis de la conversación).

Llegar al análisis de la conversación luego de todos los procesos interrelacionados entre categorías cuya complejidad disminuye al utilizar la estrategia metodológica planteada, por cuanto se trascendió desde la unidad más pequeña del idioma, fonema, hasta la complejidad del texto. Entonces se facilita el hecho de entender que el generativismo de Noam Chomsky cobra sentido cuando se valora que el lenguaje le otorga de manera innata al sujeto la capacidad de expresarse con coherencia en los diferentes códigos lingüísticos.

La etnografía de la comunicación nace como resultado de los modelos formalistas del lenguaje, como lo expone el Ministerio de Educación del Ecuador (2014) donde se manifiesta que la lectura crítica Apunta a entender el habla en su contexto de uso, determinando las funciones en la interacción comunicativa. Permite dimensionar al lenguaje a través de los distintos usos que se hace del habla dentro de una comunidad lingüística. La orientación lingüística promueve la esquematización de cada una de sus partes tomadas conforme las planteó Saussure.

Lograr concatenar y dimensionar otra dicotomía importante en el tratamiento del lenguaje como es lengua/habla conlleva a desarrollar la capacidad lingüística y comunicativa de los estudiantes con la finalidad de dimensionar su uso; la primera porque permite al hablante generar un número infinito de oraciones y la segunda por cuanto otorga al hablante la capacidad de relacionarse adecuadamente con el entorno social. El debate se lo utiliza como una herramienta importante para aplicar un *Adc* adecuado que permita a los jóvenes emplear el lenguaje para comunicarse de manera adecuada, valiéndose de su capacidad lingüística y comunicativa en la cotidianidad de su entorno.

Conclusiones

- Una estrategia metodológica puede hacer la diferencia en el proceso de enseñanza aprendizaje. Si se usa permanente la motivación como el motor que impulsa a descubrir la destreza lectora a través de análisis lingüísticos y comunicativo de mensajes relacionados con los

contextos sociales, entendiendo que todo ser es por supremacía es un “ser social”. La propuesta, además está direccionada hacia mejorar el nivel y perfil de salida de los estudiantes de los Terceros años de Bachillerato General Unificado (BGU) con quienes por tres años consecutivos se ha implantado la propuesta curricular como asignatura Optativa.

- Los jóvenes pueden mejorar su nivel de lectura, cuando encuentran en el acto de leer la mejor forma de interpretar y ver el mundo, en algunas ocasiones les permite evadir la realidad que los agobia. El éxito de la aplicación de la propuesta requiere investigación y capacitación permanentes, caso contrario no tiene el impacto deseado.
- El Ministerio de Educación realiza varias actividades impuestas desde la estructura social con la finalidad de mejorar el nivel lector, pero cada institución adopta bajo su realidad educativa la que mejor le parece. Por ende, si no se tiene una orientación motivadora y analítica de la lectura no se alcanzará el impacto necesario que como país requerimos, para cambiar la visión cultural y social del país.
- La plataforma virtual es un instrumento importante, para poder evidenciar el progreso individual de los jóvenes no solo en sus evaluaciones cuantitativas sino ante todo su capacidad de creatividad, reflexión y criterio a la hora de realizar sus trabajos grupales. Por ende, se convierte en la evidencia de la práctica educativa y sobre todo en el impacto que genera la estrategia metodológica utilizada en pro del desarrollo del pensamiento.
- En la práctica educativa es importante dejar huella en los jóvenes a través del uso de estrategias metodológicas innovadoras y sobre todo llegar a valorar la importancia que tiene para todo ser humano la lectura crítica de mensajes. Dejar de ser sujetos sometidos por el uso y abuso del poder y convertirse en seres autónomos y capaces de realizar un análisis de todo su entorno.

REFERENCIAS

- Arias, F. (2010). *La emergencia del hombre en la formación de maestros en Colombia segunda mitad del siglo XX*. (Tesis Doctoral). Universidad de Manizalez, CINDE. Manizalez: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud.
- Arias, F., & Sánchez, T. (2012). *La herramienta arqueológica*. Recuperado el 11 de 10 de 2014, de CLASCO: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130419113709/RegionesinvestigativasenEducacionyPedagogiaenColombia.87-110.pdf>
- Foucault, M. (1999). ¿Qué es la ilustración? En *Estética, ética y hermeneútica. Obras esenciales* (Vol. III). Barcelona: Paidós.
- Martínez , J. (2010). *La universidad productora de productores: entre biopolítica y subjetividad*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1978). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Madrid: La Piqueta.
- Morey, M. (1983). *La pregunta del poder. Lectura de Foucault*. Madrid: Taurus.
- Foucault, M. (2000). Defender la sociedad. En M. Foucault, *Defender la sociedad. Curso en el College de France (1975-1976)* (pág. 24). Buenos Aires (Argentina): Fondo de Cultura Económica.
- Alva, R. (2008). *Diseño de Notas de Laboratorio*. (Universidad Autónoma Metropolitana) Recuperado el 12 de 08 de 2014, de <http://investigacion.izt.uam.mx/alva/bitacora.html>: <http://investigacion.izt.uam.mx/alva/bitacora.html>

Sánchez, T. (2008). *Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación educativa en Colombia, segunda mitad del siglo XX*. (Tesis Doctoral). Universidad de Manizales y el CINDE, Manizales.

Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo. Y otros textos afines*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Cubides, H. (2007). *El reto de conformar la multitud: posibilidades de formación de nuevas subjetividades sustentadas en el cuidado de sí y las prácticas reflexivas. ¿Uno solo o varios mundos?* Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Díaz, E. (1993). *Michel Foucault: Los modos de subjetivación*. Buenos Aires: Almagesto.

Foucault, M. (1994). No al sexo rey. (H.-L. Bernard, Entrevistador) *Dialogo sobre el poder*. Barcelona.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires : Siglo XXI.

Martínez, J. E. (2014). *Subjetividad, biopolítica y educación: una lectura desde el dispositivo*. Bogotá: Universidad de La Salle.

Deleuze, G. e. (1990). *¿Qué es un dispositivo? Michel Foucault filósofo*. Barcelona: Gedisa.

Leyva, H. (4 de diciembre de 2012). *La mayéutica el arte de enseñar con preguntas*. Obtenido de Slide Share: <https://es.slideshare.net/hugocorzoleyva/la-mayutica-el-arte-de-ensear-con-preguntas>

Jurado, A. T. (2006). *De la traducción intersemiótica*. Recuperado el miércoles de octubre de 2017, de file:///C:/Users/Casa/Downloads/5198.pdf

(domingoSe editó esta página por última vez el 6 sep 2017 a las 00:40. de septiembre de 2017).

Recuperado el sábado de octubre de 2017, de https://es.wikipedia.org/wiki/Signo_ling%C3%BC%C3%ADstico

Mineduc. (2014). *Currículo de Lectura Crítica de Mensajes*. Recuperado el 20 de octubre de 2017, de Ministerio de Educación del Ecuador: <https://educacion.gob.ec/wp->

content/uploads/downloads/2013/10/LINEAMIENTOS_CURRICULARES_LECTURA_CRITICA_DE_MENSAJES_3BGU_241013.pdf

Newman, G. D. (2006). *El razonamiento inductivo y deductivo dentro del proceso investigativo en ciencias experimentales y sociales*. Obtenido de Redalyc.org: <http://www.redalyc.org/html/761/76109911/>

Saussurre, F. d. (1972). *Curso de Lingüística General*. Madrid: Madrid.

Jurado, A. T. (2006). *De la traducción intersemiótica*. Recuperado el miércoles de octubre de 2017, de file:///C:/Users/Casa/Downloads/5198.pdf

Fairclough, N. (lunes de septiembre de 2013). *Lectura Crítica de Mensajes*. Recuperado el domingo de octubre de 2017, de Propuesta de Currículo en validación.

Leeuwen, T. v. (lunes de septiembre de 2013). Recuperado el domingo de octubre de 2017, de Lineamientos Curriculares de lectura Crítica de Mensajes: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/10/LINEAMIENTOS_CURRICULARES_LECTURA_CRITICA_DE_MENSAJES_3BGU_241013.pdf

Leeuwen, T. v. (lunes de septiembre de 2013). *Currículo de lectura Crítica de Mensajes*. Recuperado el domingo de octubre de 2017, de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/10/LINEAMIENTOS_CURRICULARES_LECTURA_CRITICA_DE_MENSAJES_3BGU_241013.pdf

MINEDUC. (03 de septiembre de 2014). *Referente Curricular de Lectura Crítica de Mensajes*. Recuperado el sábado de noviembre de 2017, de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/10/LINEAMIENTOS_CURRICULARES_LECTURA_CRITICA_DE_MENSAJES_3BGU_241013.pdf

- Newman, G. D. (2006). *EL RAZONAMIENTO INDUCTIVO Y DEDUCTIVO DENTRO DEL PROCESO INVESTIGATIVO EN CIENCIAS EXPERIMENTALES Y SOCIALES*. Obtenido de Redalyc.org:
<http://www.redalyc.org/html/761/76109911/>
- Saussurre, F. d. (1972). *Curso de Lingüística General*. Madrid: Editorial Medrid.
- Jurado*, A. T. (2006). *De la traducción intersemiótica*. Recuperado el miércoles de octubre de 2017, de file:///C:/Users/Casa/Downloads/5198.pdf
- Fairclough, N. (lunes de septimembre de 2013). *Lectura Crítica de Mensajes* . Recuperado el domingo de octubre de 2017, de Propuesta de Currículo en validación.
- Leeuwen, T. v. (lunes de septiembre de 2013). *Lineamientos Curriculares de lectura Crítica de Mensajes*. Recuperado el domingo de octubre de 2017, de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/10/LINEAMIENTOS_CURRICULARES_LECTURA_CRITICA_DE_MENSAJES_3BGU_241013.pdf
- Leeuwen, T. v. (lunes de septiembre de 2013). *Currículo de lectura Crítica de Mensajes*. Recuperado el domingo de octubre de 2017, de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/10/LINEAMIENTOS_CURRICULARES_LECTURA_CRITICA_DE_MENSAJES_3BGU_241013.pdf.
- MINEDUC. (03 de septiembre de 2014). *Refrente Curricular de Lectura Crítica de Mensajes*. Recuperado el sábado de noviembre de 2017, de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/10/LINEAMIENTOS_CURRICULARES_LECTURA_CRITICA_DE_MENSAJES_3BGU_241013.pdf

**CAMBIO CLIMÁTICO, GESTIÓN Y EDUCACIÓN AMBIENTAL URBANA,
ANÁLISIS GEOPOLÍTICO. ESTUDIO DE CASO: COMPLEJO DE
HUMEDALES EN LA LOCALIDAD DE 11-SUBA, BOGOTÁ-COLOMBIA**

**Climate change, urban environmental management and education,
geopolitical analysis. Case study: wetland complex in the town of 11-Suba,
Bogotá-Colombia.**

Clara Inés Pinilla Moscoso⁸ y Diana Stephanie Puertas P⁹

¹ Universidad del Área Andina y Universidad Javeriana

RESUMEN

La ciudad enfrenta diariamente cambios bruscos en la variabilidad climática, como respuesta a distintas acciones por parte de sectores productivos, cuyos efectos sobre el medio ambiente y en especial las acciones antrópicas, colocan en situación de vulnerabilidad a comunidades y a los territorios de la ciudad, como lo serían los ecosistemas en zona de humedal en la localidad 11, Suba, en Bogotá. La investigación realizada es de tipo cualitativo descriptivo, es un estudio de caso, que utilizó recorridos en campo y diálogos con las comunidades. El foro Ciudad y Cambio climático (septiembre 16 de 2016) aportó diversos conocimientos, desde

8 Pinilla M Clara I. Coordinadora Grupo Investigación Gestión Ambiental Andina. PhD in Ecology & Environmental Health Bióloga y Administradora den Recursos Naturales MSC Saneamiento y desarrollo ambiental.U.Javeriana. Ciudad: Bogotá. Grupo de Investigación: Gestión Ambiental Andina . Correo Contacto: cpinilla@areandina.edu.co. Dirección: Calle 14 A No. 70 a 34, torre B segundo Piso. Email: cpinilla@areandina.edu.co. Teléfono: 3108059446.

2 Puertas P. Diana Stephanie .Antropóloga (c) y Politóloga(c) U javeriana .Co-investigadora

propuestas por parte de expertos sobre el tema, de las entidades como la ONU, el Ministerio de Ambiente, el Ideam, la CAR y la Secretaría de Ambiente, así como de Ongs y grupos ecológicos. Los anteriores actores en conjunto permiten plantear una ruta de adaptación y mitigación al cambio climático tomando como base a los ecosistemas y comunidades, para posteriormente realizar intervención en los territorios humedal de la localidad 11 de Bogotá, todo ello dentro del marco de estrategias y desafíos de gestión ambiental urbana frente al cambio climático local.

Palabras clave: Gestión ambiental urbana, cambio climático, ruta de adaptación y mitigación, desafíos gestión ambiental.

SUMMARY

The city faces daily abrupt changes in climate variability, as a response to different actions by productive sectors, whose effects on the environment and especially anthropic actions, place communities and city territories in a situation of vulnerability, such as it would be the ecosystems in the wetland area in locality 11, Suba, in Bogotá. The research carried out is qualitative descriptive, it is a case study, which used field trips and dialogues with the communities. The City and Climate Change forum (September 16, 2016) provided diverse knowledge, from proposals by experts on the subject, from entities such as the UN, the Ministry of Environment, Ideam, CAR and the Secretariat of Environment, as well as of Ongs and ecological groups. The above-mentioned actors together make it possible to propose a path of adaptation and mitigation to climate change based on ecosystems and communities, to subsequently carry out intervention in the wetland territories of the 11th locality of Bogotá, all within the framework of strategies and challenges of urban environmental management in the face of local climate change.

Key words: Urban environmental management, climate change, adaptation and mitigation route, environmental management challenges

Objetivo General

Diseñar estrategias de gestión ambiental urbana y pedagogía para adaptación al cambio climático en el circuito eco-sistémico entre los humedales Torca–Guaymaral y Córdoba, Localidad 11 –Suba en Bogotá.

Objetivos Específicos

Diagnosticar los principales efectos socio-ambientales que se evidencian por las alteraciones del cambio climático en el circuito eco sistémico entre los humedales Torca-Guaymaral y Córdoba.

Identificar las principales estrategias de gestión y educación para el desarrollo sostenible frente a la adaptación al cambio climático en el circuito de los humedales.

Antecedentes

Puede decirse que la ciudad de Bogotá es compleja debido a las dinámicas y tensiones que presenta la gobernabilidad de la ciudad. En el caso de la localidad 11-Suba, las autoridades ambientales y diferentes grupos sociales presentan conflictos debido al interés urbanístico del sector, y también de las acciones por la conservación del mismo. Esto ha llevado a que la ciudadanía se cuestione sobre la falta soluciones socio-ambientales y sea crítica frente a los problemas de deterioro ambiental del circuito eco-sistémico de los humedales: Córdoba, Conejera y Torca-Guaymaral; realizando distintas acciones en defensa de la protección de estos ecosistemas considerados estratégicos y vitales para la ciudad-región.

En el 2014, el grupo de investigación gestión ambiental andina desarrolló el proyecto de Caracterización ambiental del humedal Torca- Guaymaral, en donde se hizo un diagnóstico de la problemática y las características ecológicas del entorno. A partir de esta información se plantea el diseño de estrategias de gestión y educación para el desarrollo sostenible, así como de adaptación al cambio climático en el circuito eco-sistémico que integra estos humedales. Con el foro sobre ciudad y cambio

climático realizado del 16 de septiembre de 2.015 y los recorridos de campo a los humedales, en trabajo colaborativo con diferentes actores, se promovió la participación y se emprendió como tarea el idear una ruta para la adaptación y mitigación del cambio climático en este complejo de humedales, tomamos como punto de partida para dicha labor, la gestión ambiental urbana en el nivel local.

En la valoración socio-ambiental de los ecosistemas se realizaron dos mesas (una con comunidades para realizar cartografías sociales y otra mesa integrada con distintos actores-sectores fundamentales para el territorio que permitiesen contextualizar estrategias para la conservación de los ecosistemas de humedal). Adicionalmente, en el foro distrital sobre Ciudad y cambio climático, se realizaron recorridos de campo, conversatorios con diferentes actores públicos y comunitarios de las redes sociales que protegen a los humedales y representan el liderazgo de la gestión comunitaria. Consideramos a esta última como el mejor beneficio de la participación colectiva por la conservación de fuentes hídricas, suelo y su ocupación, la biodiversidad de los ecosistemas humedal, el paisaje sabanero y sobretodo, la conectividad ecológica entre los diferentes ecosistemas presentes en el borde norte y la ciudad-región.

Los ecosistemas de los humedales de la Conejera, Córdoba y Torca-guaymaral, pertenecen a la localidad 11 de Suba de la ciudad de Bogotá. D. C, son unidades de vida acuática, donde se alberga diversidad especies florísticas y faunísticas que presentan amenazas, como riesgos para su conservación debido a las diferentes acciones antrópicas que han llevado a estos ecosistemas al deterioro y la contaminación constantes, estas acciones son visibles en: la reducción de espejos de agua, excesiva sedimentación, lodos, todos estos y en periodos de lluvia presentan inundaciones. En periodos de sequía, fuertes alteraciones ecológicas por la variabilidad climática, generando riesgos, desastre naturales, fragmentación de hábitats y ruptura de la conectividad ecológica en los ecosistemas del borde norte, la ciudad y la región.

Dentro de la jurisdicción del Distrito capital, localidad 1 (Usaquén) con extensiones compartidas con la localidad 11 (Suba), encontramos el circuito de humedales Torca Guaymaral y Conejera, considerados como ecosistema estratégico para la ciudad-región. Las diferentes formas de contaminación ambiental, vertimientos, residuos líquidos, sólidos, generan alteraciones en la salud ambiental, por la proliferación de vectores y plagas proclives a la transmisión de enfermedades, el desmejoramiento de la calidad ambiental y del paisaje.

Métodos

La investigación se realizó en el circuito eco-sistémico entre los humedales de Torca – Guaymaral, Córdoba y la Conejera de Bogotá, siguiendo esta metodología:

Investigación cualitativa –descriptiv, según Hernández Sampieri (2014) esta busca especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades, y sus acciones sobre los recursos naturales y humedales. Facilitó un alcance descriptivo análisis de la situación socio-ambiental, considerando una percepción holística y global del territorio, lo que permitió la incorporación de más elementos de juicio y a tener en cuenta otros factores para llegar a plantear un adecuado acercamiento a la ruta de adaptación y mitigación al cambio climático a partir de dos enfoques: una ruta basada en ecosistemas y otra en comunidades.

Los pasos metodológicos en este caso toman como inicio el problema, luego el diseño de la investigación, la recolección de datos y posteriormente el análisis de datos y resultados.

Método de investigación: Para abordar la gestión ambiental urbana, consideraos este un **estudio de caso**, que para Hernández Sampieri y Mendoza (2008), como proceso mixto (cuantitativo-cualitativo), en este se analiza integralmente el territorio, las acciones comunitarias (a través de observación in situ) a la comunidad y opiniones del comportamiento de los ecosistemas humedal en periodos de sequía e invierno. Lo anterior se basó en los siguientes pasos metodológicos planteamiento del problema, unidad de análisis caso (humedales), contexto del caso, recolección de datos, análisis de información, criterios de interpretación y resultados.

Para abordar el trabajo comunitario se desarrolló una metodología de acción – participación, para lo cual se hizo revisión de la cartografía social realizada en el año 2014 por el grupo de investigación de la Fundación Universitaria del Área Andina, permitiendo el reconocimiento y conocimiento del entorno físico espacial, haciendo así una toma de conciencia del espacio y el tiempo en donde se habita en el entorno, siendo este cultural y natural; Además se reconoció los significados del espacio social en que se interactúa de una manera participativa y que permitió al grupo de investigación identificar el cómo las comunidades hacen la gestión del territorio de una manera dinámica. Esto nos remite a la identificación de bienes y servicios ambientales de conservación y protección de acuerdo a la cultura local (Cifuentes, 2010), (Asociación de Proyectos Comunitarios, 2005).

La ruta metodológica fundamentada en el tipo de investigación y método se basó en: 1- El desarrollo de mesas de trabajo local, con la participación de diferentes grupos sociales de los humedales, 2- Mapas de memoria colectiva de las comunidades sobre historia del territorio, 3- Mapas del presente que dieron una visión de las realidades territoriales, 4-Mapas de proyección, en donde se plantea el futuro del cómo se desean mejoras en el territorio y 5- Una visión integral, que toma como base la información proporcionada por estos mapas y en contraste permiten pensar al territorio teniendo en cuenta las propuestas de gestión que propone la cultura local (Asociación de Proyectos Comunitarios, 2005).

El trabajo fue organizado y dirigido por el grupo de investigación gestión ambiental andina, perteneciente a la especialización en gestión ambiental de la Fundación Universitaria del Área Andina. Este trabajo tiene como pretensión el contribuir a posicionar la investigación ambiental participativa en los niveles urbanos y rurales de la ciudad. Los actores de la entidades públicas partícipes son: Ministerio de Ambiente, el Ideam, la Car, la Secretaria de Ambiente y los actores privados en cabeza de redes, como las del humedal Torca-Guaymaral, la red humedal de Córdoba y la red humedal la Conejera.

Resultados:

Resultados 1: Gestión ambiental del trabajo socio ambiental con diferentes actores

- **Ratificación de que la gestión y educación ambiental urbana territorial** trabaja una visión holística y sistémica del territorio, a través de la cual se identifican y determinan los aspectos de intervención pública y comunitaria, encaminadas a lograr la conservación de los humedales, así como a desarrollar acciones de gestión y educación ambiental en el marco del enfoque por ecosistemas y de intervención en el territorio por parte de las comunidades (Red Torca Guaymaral, red Humedal de Córdoba y red humedal Conejera) para mantener los servicios de los ecosistemas y la conservación de la estructura ecológica principal.
- La participación de varios actores, con su aportes, críticas y opiniones sobre la gestión ambiental son parte fundamental del proceso de construcción de estas estrategias. Entidades como ONU, IDEAM, Min. Ambiente, CAR, la Secretaria de Ambiente; por otro lado, los diferentes grupos sociales organizados, dieron a conocer las experiencias y las acciones de las comunidades sobre la protección de los humedales, estrategias de conservación y prevención al cambio climático. Esta amalgama de actores y opiniones se presentaron en un espacio que comprendía momentos de debate, participación y análisis para abordar las **perspectivas de los servicios eco-sistémicos** de los humedales a partir ya mencionados foros de: 1.Ciudad y cambio climático y 2. Fenómenos de la niña y el niño en la ciudad.
- La **gestión y educación ambiental urbana y rural** en la cual participan diferentes actores sociales, como es el caso las universidades, juegan un papel protagónico donde a través de la investigación y la responsabilidad social se contribuye al aporte respecto a la planificación de responsabilidades, prácticas, procedimientos, procesos e intervenciones académicas, es de ahí de donde surge la propuesta pedagógica de rutas para la adaptación y mitigación al cambio climático.

- La ruta pedagógica basada en comunidades y ecosistemas para la adaptación y mitigación del cambio climático en la ciudad surge a través de los objetivos de la educación ambiental a saber: 1) Toma de conciencia.. 2) Adquirir Conocimientos. 3) Cambio de Actitudes. 4) Fomentar Aptitudes.. 5) Capacidad de evaluación.. 6) Participación. Véase: Ruta pedagógica para la adaptación y mitigación de la vulnerabilidad y cambio climático: base ecosistemas y comunidades.

Ruta pedagógica para la adaptación y mitigación de la vulnerabilidad y cambio climático: base ecosistemas y comunidades

<p style="text-align: center;">1. ADAPTACIÓN</p> <p>Sensibilización y toma de conciencia de los pobladores frente al valor ecológico y económico de los ecosistemas: El valor del suelo, agua, bosque, fauna y biodiversidad como recursos vitales para la vida en los territorios. Ajuste-aceptación de los sistemas naturales, sociales, en respuesta a eventos y sucesos de riesgo por vulnerabilidad del clima. La adaptación debe ser preventiva, planificada, autónoma y de intervención socio-ecológica en el territorio.</p>	<p style="text-align: center;">2. MITIGACIÓN</p> <p>Trabaja y orienta las medidas políticas, técnicas, socioeducativas, orientadas a limitar y reducir amenazas, riesgos por la variabilidad climática y reducir las emisiones de gases de efecto invernadero con apoyo y ayuda de las comunidades en el marco de los ecosistemas.</p>	<p style="text-align: center;">3. RESILIENCIA</p> <p>Capacidad del sistema socio ecológico de entender, aceptar las alteraciones del clima, sin alterar la organización social, la estructura básica y buscar la capacidad de adaptar y actuar en el territorio con acciones de intervención para mitigar el cambio climático.</p>	<p style="text-align: center;">4.VULNERABILIDAD</p> <p>Grado de susceptibilidad, incapacidad de un sistema, territorio, población, individuo de afrontar los efectos adversos del cambio climático. La variabilidad del clima depende de: -Magnitud -Frecuencia -Rapidez -Impacto de un evento</p>
---	---	---	---

- **La gestión pública, la gestión y educación ambiental territorial,** Se presentan cómo dos campos de conocimiento que facilitan las acciones de intervención en la política pública, social y pedagógica, a través de la gerencia pública e intervención socio-ambiental en el territorio.
- **La planificación de los mecanismos de coordinación interinstitucional,** proyectada a garantizar espacios que permitan que los programas, proyectos, estrategias y planes de acción por la promoción de un ambiente sano y saludable en la ciudad.

- **Diseño y rotación de material gráfico y de consulta**, que se encuentra en revisión editorial sobre: Memorias del Foro Ciudad y Cambio Climático: Perspectivas de Innovación en Gestión, Educación Ambiental para la adaptación y la Mitigación.
- **Contextualización y aporte** a la gestión ambiental urbana –GAU– como un instrumento de planificación de las ciudades en donde la incorporación de la dimensión ambiental, es transversal a su dinámica y operatividad. Además, la GAU se ocupa de las diferentes lecturas, interpretaciones, análisis y búsqueda de soluciones a través de la interlocución estado y comunidades en un territorio determinado. En el siguiente cuadro se observa algunos aspectos relacionados con la gestión pública, gestión ambiental urbana, y la gerencia pública en un marco ético y de responsabilidad social por la conservación de ecosistemas urbanos.



Resultado 2

Propuesta: Gestión y educación ambiental territorial para la conservación de los ecosistemas estratégicos y de adaptación al cambio climático, según los criterios geopolíticos y de análisis territorial.

1.1.1 *La propuesta de educación ambiental territorial urbana y cambio climático requiere dar viabilidad al desarrollo de procesos socio-pedagógicos que consideren en su estructura de intervención los siguientes criterios geopolíticos y de análisis territorial:*

- ***-La divulgación geopolítica desde acciones de gestión y educación ambiental territorial, que aseguren desde diferentes estrategias de comunicación socio-ambiental participativa como son comprensión e interpretación de los diferentes instrumentos de gestión y educación ambiental para darlos a conocer a través de acciones masivas con presentaciones y trabajo ambiental, trabajo con las comunidades, con el diseño de plegables sobre la protección y conservación de los ecosistemas estratégicos***
- ***-Intervención socio-pedagógica de la educación ambiental en el territorio, la cual considera la búsqueda de formación de los individuos y de los colectivos con el propósito de transformar las dinámicas culturales y sociales en aras de alcanzar mayores niveles de compromiso social frente a la problemática ambiental local de los humedales, que como ecosistemas estratégicos exigen de parte de los habitantes de la ciudad comportamientos amigables con la biodiversidad y de uso sostenible de los recursos naturales.***
- ***-La investigación geopolítica del manejo de ecosistemas estratégicos frente a la intervención de la gestión y educación ambiental territorial en contextos urbanos, para que esta realice la caracterización, análisis y evaluación de los avances logrados por las actividades de intervención socio-pedagógico en educación ambiental en el territorio para la conservación y uso sostenible de la biodiversidad. Se hace uso de diferentes técnicas cuantitativas y cualitativas de la investigación socio-ambiental como estudios de caso, entrevistas dirigidas, talleres, etnografías, recorridos participativos, técnicas de observación, análisis de información secundaria, los cuales facilitan escenarios de trabajo significativo en el marco socio ambiental.***

- *-Gestión y educación ambiental territorial, para la gestión comunitaria como una acción de gobernanza local con veedurías ciudadanas,* Los diferentes momentos en que la intervención socio-ambiental es posible en un territorio, se hace presente la articulación de la gestión y educación ambiental con la geopolítica y aplicación de las políticas públicas ambientales, las cuales fortalecen y se hacen viable la participación de diferentes actores de la comunidad, desde el momento del diagnóstico de su propio territorio hasta la toma de decisiones para el diseño, ejecución y evaluación de proyectos de protección, conservación, compensación, mitigación, restauración y control de las problemáticas ambientales. Lo anterior permite fortalecer significativamente el proceso participativo y de autogestión con veedurías ciudadanas, por la conservación de los recursos de la naturaleza.
- **-La gestión y educación ambiental territorial en un contexto ético y de responsabilidad social territorial como eje transversal del currículo.** En las diferentes investigaciones y autores sobre ética y responsabilidad social, se han establecido normas y principios que han permitido el desarrollo de las sociedades, aspectos que se deben fortalecer a través de las cátedras de la paz y la gestión y educación ambiental territorial con el fin de minimizar y mitigar la crisis socio-ambiental local por la falta de ética y transparencia en el manejo de la protección de los ecosistemas estratégicos de la ciudad, vida y la paz con la naturaleza.
- **-Educar para la valoración económica de la vida y la salud de los ecosistemas,** la educación debe enfatizar el valor económico del territorio y de los ecosistemas, representado por los bienes y servicios eco-sistémicos, de seguridad alimentaria y la ecología del paisaje como valor contemplativo y recreativo de los ecosistemas.
- **-Estructura ecológica principal, base estructural del currículo en gestión y educación ambiental territorial,** este observa, interpreta, analiza y comprende la funcionalidad de los ecosistemas, la estructura ecológica principal, la diversidad de los recursos naturales y todos los procesos de desarrollo del territorio con las acciones antrópicas

- **-La gestión del riesgo, vulnerabilidad y prevención del territorio, como eje transversal en el currículo de gestión y educación ambiental territorial**, que considera temas centrales como: el cambio de variabilidad climática y el deterioro del planeta por efectos del cambio climático, el aumento de las temperaturas, el agujero en la capa de ozono y toma en consideración posibles medidas para la adaptación al cambio climático en el nivel local
- **-Las realidades culturales, como eje estructural del currículo en gestión y educación ambiental territorial**, como aspectos vitales en el estudio del territorio, el conocimiento de diferentes grupos sociales y los diálogos de saberes que contribuyen a la creación de cultura y territorio.
- **-Proyecciones y retos de la educación, gestión territorial, frente a los conflictos ambientales locales y la protección de la biodiversidad.** Al analizar el contexto ambiental del territorio, encontramos caminos pedagógicos para el fomento y viabilidad de la sostenibilidad y la protección de los ecosistemas

Conclusiones

Algunos elementos de gestión ambiental urbana que ayudan a proteger el patrimonio natural y hacer frente al cambio climático son:

- **-La gestión ambiental urbana con intervención política**, esta genera espacios de contextualización epistemológica, operativa, económica, técnica, social, pedagógica y normativa que permite construir la ciudad y región. En estos espacios se fortalece lo urbano y lo rural, aspectos que exigen articular las acciones de protección ambiental en los distintos niveles territoriales
- **-La gestión y educación ambiental territorial urbana con intervención pública y trabajo pedagógico socio-ambiental** con diferentes actores en territorios como los humedales debe desarrollarse y ejecutarse bajo los criterios de política ambiental, política de hábitat, política de cambio climático

y prevención del riesgo, en conjunto con las normativas ambientales en un marco ético y de responsabilidad social.

- **-La gestión pública, gestión ambiental urbana y la gerencia pública,** como instrumentos de gestión, los entendemos como interrelacionados entre sí y consideramos que son afines en sus acciones de intervención pública, social y ecológica en los territorios con fin de proteger y conservar la vida del patrimonio natural de la ciudad.
- **-La gestión y educación ambiental urbana con intervención socio-pedagógica** El trabajo interinstitucional dinamizado por la investigación participativa conlleva a la observación, interpretación, análisis y puesta en común sobre las distintas situaciones territoriales como elementos básicos para la educación ambiental-territorial, así como de la planificación y el ordenamiento de estos ecosistemas en el ámbito de la ciudad -región.
- **-La gestión y educación ambiental territorial urbana con visión de futuro.** El desarrollo sostenible se plantea como un desafío para las universidades contemporáneas, para que estas se acerquen a través de las herramientas investigativas y participativas al apoyo de las tareas de protección y conservación de los ecosistemas urbano-rurales.
- El aporte de los protocolos internacionales en el tema de cambio climático es fundamental y facilitan la valoración socio-ambiental de los ecosistemas urbano-rurales frente al riesgo de cambio climático y variabilidad del clima y crisis eco sistémica causada por el fenómeno de la niña y el niño. Algunos de los protocolos internacionales que se tienen en cuenta son: El Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático, Cumbre de Río en 1992, Convención de Biodiversidad, el Protocolo de Kioto, COP21(París,2015) y Ramsar (2013), la protección de los humedales se basaba en disposiciones dispersas del Código de los Recursos Naturales Renovables (Decreto 2811 de 1974).

Principales desafíos

- **Promoción de la participación en la toma de decisiones.** En las acciones de intervención de política ambiental, intervenciones socio-ambientales e intervenciones socio-educativas para la protección de los ecosistemas de la ciudad.
- **Posicionamiento la gestión pública, gestión ambiental urbana y la gerencia pública,** como instrumentos de gestión, interrelacionadas entre si y afines en sus acciones de intervención. Este es un trabajo participativo entre los diferentes actores involucrados en tareas de conservación.
- **Apropiación efectiva del territorio comunal para la conservación y protección** de los ecosistemas urbano-rurales que dan bienestar a la ciudad. A través de prácticas de protección y conservación ambiental como acciones de intervención en educación y gestión ambiental se pueden dinamizar las rutas de adaptación y mitigación al cambio climático, y así realizar acciones efectivas para la conservación y protección ambiental de los recursos naturales de la ciudad.
- **Fomento, promoción y apropiación de una postura sectorial conjunta para la formación de una ética ambiental y la responsabilidad social,** en el manejo, cumplimiento de las políticas públicas ambientales que tiene la ciudad y la región.
- **Fortalecimiento del trabajo inter-institucional, autoridades ambientales y redes abiertas de entidades públicas y privadas que trabajan a nivel local.** La aplicación de políticas públicas sobre conservación y la puesta en práctica de políticas e instrumentos de gestión ambiental que hagan posible los mismos objetivos: la conservación de la biodiversidad, la ecología del paisaje, el fomento de las ciencias ambientales, la ecología, los elementos científicos y tecnológicos armonizados, así como la coordinación con los actores sociales y educativos para asegurar acciones de conservación del complejo de humedales a través de las sugeridas intervenciones socio-educativas y ecológicas.

Bibliografía (Máximo 500 palabras)

- Andrade, M. E., & Benitez Catañeda, H. (2010). Instituto Humboldt. Recuperado el 15 de Julio de 2013, de http://aicas.humboldt.org.co/downloads/AICAS_Sabana_de_Bogota.pdf
- Asociación de Proyectos Comunitarios. (2005). Territorio y Cartografía Social. Popayán: Asociación de Proyectos Comunitarios.
- CAR. (2006). Plan de Ordenación y Manejo de la Cuenca Hidrográfica del Río Ubaté - Suárez. Bogotá.
- Galindo, G. 2003. Experiencia colectiva en la recuperación del Humedal la Conejera. En Pp. 217 – 228.
- Gutiérrez Bastidas, J. M. (2007). Agenda 21: Educación Ambiental de Enfoque Constructivista. Agenda 21, (págs. 1-18).
- Lavell A. (2010). 'Gestión Ambiental y Gestión del Riesgo de Desastres en el Contexto del Cambio Climático, una Aproximación al Desarrollo de un Concepto y Definición Integral', Contrato de Consultoría DNP 084 de 2010. Departamento Nacional de Planeación.
- Matallana, C., N. Arango, G. Andrade y C. Devenish. 2007. Un área protegida para el complejo de los humedales del valle de Ubaté. En Pp. 317 – 332.
- Naranjo, L. G., G. I. Andrade y E. Ponce de León. 1999. Humedales Interiores de Colombia: Bases Técnicas para su Conservación y Uso Sostenible. Instituto de Investigación de Recursos Biológicos Alexander von Humboldt y Ministerio del Medio Ambiente. Bogotá.
- **Pinilla M, C.(2015) Modelo de Gestión Ambiental sistémica para conservar páramo de Sumapaz. Investigación en curso**
- Presidencia de Colombia, Minambiente Ideam y DNP. Bogotá (2013). Hoja de Ruta para La Elaboración de Los Planes de Adaptación dentro del Plan Nacional de Adaptación al Cambio Climático.
- Solis Trelles, E. (2002). La Educación Ambiental Comunitaria y la Retrospectiva: Una Alianza de Futuro. Tópicos en Educación ambiental, 7-21.
- Cavelier, I. (2006). Perspectivas culturales y cambios en el uso del paisaje. Sabana de Bogotá, Colombia,

- Franco, L. y G. I. Andrade (Eds.). Fúquene, Cucunubá y Palacio. Conservación de la Biodiversidad y manejo sostenible de un ecosistema lagunar andino.
- Fundación Humedales e Instituto de Investigación de Recursos Biológicos Alexander von Humboldt. Bogotá, D.C. 364 p.9
- Lavell, A. (2011). 'Desempacando la adaptación al cambio climático y la gestión del riesgo: Buscando las relaciones y las diferencias. Una crítica y Construcción conceptual y epistemológica', Secretaría General de la FLACSO y La Red para el Estudio Social de la Prevención de Desastres en América Latina.
- Moreno, V., Garcia, J. F., & Villalba, J. C. (2010). Sociedad Geográfica de Colombia Recuperado el 16 de noviembre de 2011, de <http://www.sogeocol.edu.co/documentos/humed.pdf>
- Plan Nacional de Adaptación al Cambio Climático (2013). ABC Adaptación Bases Conceptuales. Presidencia, Minambiente, DNP, IDEAM, Bogotá.
- Ponce de León. (1999). Humedales Interiores de Colombia: Bases Técnicas para su Conservación y Uso Sostenible. Instituto de Investigación de Recursos Biológicos Alexander von Humboldt y Ministerio del Medio Ambiente. Bogotá.

**“APUESTAS FORMATIVAS DE ALGUNAS DE LAS
UNIVERSIDADES DE BOGOTA (COLOMBIA) FRENTE LA
POLITICA PUBLICA PARA LA PRIMERA INFANCIA”**

Ponencia presentada al IV Simposio internacional de Educación y Pedagogía, Encuentro Iberoamericano de Pares académicos “Reflexiones, investigaciones, programas, modelos, enfoques, perspectivas, estrategias y metodologías” Simposio Sentipensante: Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona" 11 de diciembre y Simposio Educación y Pedagogía: Universidad de La Habana (12-14 de diciembre)

CUALES SON LAS APUESTAS FORMATIVAS DE ALGUNAS DE LAS UNIVERSIDADES DE BOGOTA (COLOMBIA) FRENTE LA POLITICA PUBLICA PARA LA PRIMERA INFANCIA”

BERTHA LUCÍA NOSSA NUÑEZ¹⁰

RESUMEN

El artículo pretende plantear reflexiones, cuestionamientos y algunas preguntas provocadoras en torno a la ***relación de la política pública de primera infancia y las apuestas formativas en la educación infantil***, a propósito de una experiencia investigativa en este sentido, denominada *Formación de formadores y política pública de primera infancia (2014)*¹¹. Para ello en primer lugar, se acude a la concepción de lo político y la política, su ineludible relación y sutil diferencia, pasando por la concepción de la educación como práctica social y política, donde educación y política, juegan un papel crucial en la formación y transformación de

¹⁰ Docente Investigadora. Facultad de Educación. Licenciatura en Pedagogía Infantil. Universidad Libre. Contacto: berthal.nossan@unilibrebog.edu.co – lucnossa@hotmail.com centro de procedencia, Colombia.

Docente Universidad Pedagógica Nacional.

¹¹ Investigación financiada Por ASCOFADE, (Asociación Colombiana de Facultades de Educación en Colombia)

sujetos y sociedades. Este apartado finaliza con el planteamiento sobre la naturaleza y razón de ser de la política pública de primera infancia en Colombia, dando cuenta de su enfoque y sentidos subyacentes.

En segundo lugar, se hace alusión a los principales hallazgos derivados del ejercicio investigativo, en torno a la categoría de política pública de primera infancia, enmarcada en procesos de formación de formadores, donde se da cuenta de algunas posturas, formas de abordaje y participación al respecto. En un tercer momento, se comparte sobre la política pública en relación con la praxis pedagógica, en su sentido reflexivo, para finalizar con algunos aportes investigativos a las apuestas formativas en Educación infantil.

Palabras Clave

Lo político, la política, política pública, infancia, primera infancia, educación, formación, educación infantil, praxis pedagógica.

Abstract

This article aims at providing reflections, challenges, and some provoking questions concerning the relation between state public policy of early childhood on the one hand, and university formation proposals about child education on the other one. These reflections are a result of a research project in “Educating the educators and early childhood public policy” (2014). Firstly, we discuss the relations and the differences between the notions of “politics” and “policy”. We also discuss the concept of education as a social and political practice, where we believe education and politics play a central role in the formation and transformation of societies and individuals. This first part of the article finishes with a discussion about the nature and purpose of early childhood public policy in Colombia, concentrating on focus and underlying logic.

Secondly, this article deals with the main results deriving from this research, concerning the early childhood public policy concept, in educating the educators' context. Furthermore, some positions are being developed concerning different ways to introduce a subject and participation in discussions dealing with these themes. Thirdly and finally, in the article some reflections are shared. These reflections concern early childhood public policy in relation with reflective pedagogic practices, in order to provide some research contributions to university formation proposals about child education.

Key Words

Politics, policy, childhood, early childhood, education, formation, child education, reflective pedagogic.

A continuación, se presenta el artículo que pretende enmarcarse en un contexto en el que se alude a la constante dinámica social y a las complejas dinámicas

y transformaciones sociales y políticas, desde donde se han asumido diversas formas de construcción y asunción del conocimiento en cuanto a las políticas públicas para la infancia y como se están asumiendo e incidiendo en los ámbitos de los programas de formación de los formadores en infancia.

En primer lugar, se esboza la concepción de infancia que se desarrolla en los procesos de formación de formadores:

❖ **¿Sobre qué infancia estamos hablando en los procesos de formación de formadores?**

Al rescatar, las reflexiones sobre los procesos de formación de formadores a propósito de la experiencia investigativa en este campo, se observa un panorama matizado por diversas concepciones de infancia que circulan y coexisten en los discursos y propuestas educativas.

Una concepción muy visible, es la referida al *niño vulnerable*, entendido como aquel en condiciones de carencia económica y social predominante. La cual se manifiesta con expresiones asociadas a fragilidad, indefensión, pobreza y desamparo, entre otros, que dan cuenta de flagelos sociales, problemáticas, riesgos y amenazas. Discurso predominante al tratar sobre las prioridades de población infantil a atender educativamente en los procesos de formación de nuevos maestros. De tal modo y paradójicamente, aunque pareciera coherente inicialmente, esta concepción de niño vulnerable, se confunde o entremezcla fácilmente con la concepción de niño como *sujeto de derechos*, opción que contrarresta estas condiciones de vulnerabilidad. Así al hablar de derechos, en realidad se alude a vulnerabilidad y carencias, contrario a su fundamentación.

En este sentido, siguen siendo excluyentes las propuestas educativas actuales al generalizar u homogenizar la concepción de infancia únicamente desde esta categoría socio jurídica, de esta forma un tanto ambivalente.

Por otra parte, en relación con la predominancia de este discurso socio jurídico de la infancia, emerge la preocupación o interés por las políticas públicas en tanto se busca a través de ellas generar transformación y mejoramiento de condiciones de vida, apuntando nuevamente a la concepción de la infancia vulnerable.

Si bien, las propuestas educativas para la formación de formadores en educación infantil, tienen explícito en su mayoría un compromiso con los niños como sujetos de derechos, se considera aún débil la reflexión de lo que esto significa y sus implicaciones en la educación

Siguiendo a Álzate (2003), como lo cita la investigación en mención, "(...) aunque se haga referencia a que no basta con promulgar los derechos, se vuelve a la idea de la vulnerabilidad como una opción de atención educativa. "Parece como si estuviese muy enraizada la idea de que en la práctica no son todos los niños y niñas los que merecen actuaciones sociales protectoras o promotoras sino sólo unos pocos: los abandonados, explotados, maltratados, mal nutridos o enfermos" (Ochoa et al., 2013 p.53).

También se encuentra predominancia de la concepción de *infancia desde una mirada de desarrollo*, estrechamente vinculada con las anteriores. Donde el criterio de organización psicobiológica es el que prima, indiscutiblemente ligado a la historia de la pedagogía y evolución de la escuela, permeada por los discursos psicologicistas desde las diversas corrientes teóricas del desarrollo. Criterio que predomina al abordar el orden educativo, el establecimiento de la norma y la clasificación por niveles. De esta manera, se concibe a la infancia como período vital, etapa fundamental en el desarrollo evolutivo de la persona.

Esta noción de desarrollo, contempla también varios matices presentes en los discursos formativos y las propuestas educativas que van desde planos muy ligados a la mirada integradora de dimensiones y etapas de desarrollo hasta miradas más holísticas e integrales. Todas ellas ancladas en la idea del desarrollo.

De otro lado, otra concepción que se hace fuertemente visible es la concepción de *niño escolarizado* que se relaciona en los discursos con la idea de “*niño regular*”, “*niño normal*” pero siempre visto en el marco del desarrollo.

En concordancia con la perspectiva pedagógica, citando a Finkelstein (1986), Alzate (2003), refiere como “(...) la historia de la infancia y la de la educación estaban conectadas de modo inextricable, y en varios niveles” (p.77).

Así, la evolución de la educación y la pedagogía ha llevado a consolidar de manera determinante y casi como única opción la idea de niño como escolar, siendo invisibilizado en otros ámbitos. Conllevado a centralizar la reflexión únicamente en el niño escolarizado. Aquí sin el ánimo de desestimar el valor de la escuela, se plantean como retos las preguntas para la pedagogía en estos diversos escenarios.

Ahora bien, se encuentra también en estos discursos de manera emergente, la concepción de niño como sujeto social e histórico, dando cuenta de la idea de sujeto en proceso y permanente construcción, mirado desde las particularidades de la época histórica, las condiciones culturales, sociales y políticas que lo rodean.

Devela el estudio además, que dentro de los hallazgos no es clara la posición de algunas de las Universidades en relación con la importancia de la singularidad y por ende de una imbricación necesaria con la interculturalidad, situación ésta que llama la atención y hace preponderante que instituciones formadoras, hagamos consciencia en la necesidad de nuestra labor fundamental en el desarrollo de la identidad nacional, en nuestro caso de la identidad Colombiana, por ser un país diverso, intercultural, en este sentido, uno de los retos más importantes a los que los profesores y educadores del siglo XXI debemos dar respuesta.

La realidad, sin embargo, tal y como lo planteó el estudio investigativo inicial es que se sigue formando a los futuros formadores de la primera infancia en la cultura de la homogeneidad, a pesar de que estamos en una sociedad cada vez más heterogénea, compleja y plural. Por ello, se hace necesario que la interculturalidad

sea un trabajo transversal en los espacios académicos y en la práctica pedagógica de todas las Universidades que ofrecen las Licenciaturas en Educación.

De esta manera, se encuentra que algunas propuestas de formación de formadores instalados en estas posturas, plantean el recurso de la historia como fundamental para argumentar la diversidad de significados o construcciones conceptuales de la infancia y otras propuestas lo hacen desde perspectivas amplias e interdisciplinarias que permiten leer en contexto y desde variables mucho más amplias respetando precisamente la variedad de concepciones de infancia propias de un país diverso e intercultural.

❖ **Lo político y la política**

Es importante, dar cuenta del sentido con que se retoma lo político y la política. Y desde donde se aborda y significa la educación y su articulación con la política pública.

Retomando y reflexionando sobre la diferencia entre lo político y política, esta está referida a orientaciones, estructuras traducidas en unas intenciones y directrices para atender asuntos necesarios para todos.

Lo político, se refiere a la cualidad que emerge de la relación entre distintos, que implica mi relación con otro diferente a mí, que confirma mi existencia, como lo plantea Díaz (2003), hace referencia a la cualidad que se construye, que emerge de toda relación humana (p. 50). En tal sentido, el ser humano es político solo en relación con el otro distinto y esto le es propio por naturaleza. Lo político nos humaniza e implica entonces (...) un encuentro, el reconocimiento de la otredad, el surgimiento del alter ego, la mirada de los diferente (p.50).

Ahora bien, la política hace referencia a la regulación de las relaciones, los mecanismos, instrumentos y estrategias de orden, de expresión de lo político, de lo plural, de lo diverso. Se expresa desde las estructuras, la organización y los

procedimientos que movilizan y en general de lo social. Siendo el ideal la construcción colectiva, su visión procesual, la condición histórica, marcada por tensiones, puntos de encuentro y desencuentro. Su traducción, son las acciones políticas que dan cuenta de las concepciones, la legitimidad, los discursos, las prácticas, la pluralidad, la alteridad, la flexibilidad y la capacidad reflexiva y crítica.

De esta forma, se muestra la postura asumida para este debate sobre la formación de formadores.

❖ **Educación y su relación con la política:**

Indudablemente la política, está relacionada con la educación y su vocablo paidagogía, entendida como la posibilidad de acompañar, conducir al otro. Por tanto, se interroga por el arte de gobernar y sus implicaciones como: conducir, acompañar, gobernar a otros, ser gobernado, gobernar con los otros, perspectivas estas que atienden a distintas visiones de sujeto y de mundo.

En este sentido, la educación como formación, puede dar lugar a la concepción de un sujeto capaz de cuestionarse la existencia y su sentido, aquí es donde surge “la pregunta por el sujeto, por la forma como se conoce y gobierna a sí mismo, por la manera como construye un criterio ético y estético para relacionarse con el mundo” ... (Ochoa et al., 2013 p.39).

En tanto, otra perspectiva, retomando a la alemana Bildung, quien se expresa desde el ideal “piensa por ti mismo”, ubica al sujeto en un lugar de atención y conciencia de sí, de sus posibilidades co- creadoras y de autodeterminación, en el que pensar significa, jugar un papel activo frente a lo que pasa, lo que ocurre en el mundo en donde éste se inscribe. Sarria (2008, pp. 18-35). La formación en este sentido, emerge de la dinámica propia del ser humano, más que por el establecimiento de fines prefijados.

Ahora bien, las pedagogías críticas, desde el brasileño Paulo Freire (1970) y desde un contexto latinoamericano, plantean la idea de “sujeto que se constituye

como sujeto político, un sujeto que sale del silenciamiento, que lee su realidad y la transforma. Puede interpretarse como aquel sujeto en su ejercicio de su poder transformador de sí, y de su realidad y desde allí, la concepción de la educación como una práctica social y de política que definitivamente forma y transforma.

Siguiendo con la pedagogía crítica Giroux (2004), acude a Dewey, indudablemente un progresista en su época y a Freire con la pedagogía transgresora, donde trasciende la idea de poder- clave en la concepción básica de la política- y lo plantea entendido como conjunto concreto de prácticas que producen formas sociales mediante las cuales se modelan distintas experiencias subjetivas (p.14). Donde se destaca el papel de la pedagogía, no solo en la teoría educativa, sino en la teoría social. Este autor plantea la existencia de “los silencios sociales y políticos en los discursos, el conocimiento y los materiales escolares; la negativa a incluir diversas perspectivas disciplinarias; el rechazo de la autodeterminación humana y la tendencia común a legitimar las relaciones de poder dominantes...(p.15). A través de sus pensamientos críticos, muestra diferentes matices para leer la educación, la enseñanza, la pedagogía en constante cambio y transformación, es decir, una lectura desde el sentido político.

El ejercicio de poder, el papel de la educación y la capacidad transformadora de la política, desde sentidos políticos emancipadores, bajo principios de gobierno de sí y gobierno con otros, constituyen los retos principales desde esta perspectiva.

“El estudio pedagógico puede ser aún más importante, para los activistas políticos consagrados a dar poder tanto a sí mismos como a la sociedad, a la creación de la comunidad y al establecimiento de principios de justicia y democracia”. (Giroux, 2004. p. 17)

De esta manera, el estudio de las políticas públicas, está en sintonía con las premisas anotadas anteriormente y que son fundamentales, siendo estas decantadas y enriquecidas con el propósito de la experiencia investigativa y la reflexión de los resultados.

❖ **Algunas reflexiones en cuanto a la formación de formadores y la política pública:**

Este apartado alude a la constante dinámica social y las complejas transformaciones sociales y políticas desde donde se han asumido diversas formas de construcción y asunción del conocimiento que inciden en los programas de formación de los maestros para la infancia. Reconociendo la importancia de lecturas críticas de la realidad, miradas amplias de constitución de las concepciones de infancia y a su vez de perspectivas pedagógicas formativas y políticas que las acompañan.

Lo anterior implica asumir retos que propendan por el reconocimiento y la cualificación de los profesionales de la educación como sujetos de saber validando su intención profesional, trascendiendo miradas instrumentalistas y técnicas de la educación y la pedagogía, que abren posibilidades de construcción desde lugares y opciones más políticas que aluden a la responsabilidad ética, social y política de los educadores, de la educación que invitan a un compromiso de transformación social a través de la educación diversa y desde allí de la investigación como aporte a la comprensión y búsqueda de opciones de aporte y cambio.

Fenómenos como la pobreza, la violencia, el desplazamiento, la exclusión entre otros, afectan las sociedades e impelen al estado a la construcción de políticas, planes y programas que aminoren estas problemáticas sociales, focalizando la mirada en sectores poblacionales con el fin de hacer más eficientes estas estrategias de abordaje y atención. Uno de los grupos en los cuales se ha centrado ésta mirada son los niños y las niñas, puesto que son considerados como un grupo poblacional de los más vulnerados en sus derechos lo cual supone, un reto para todos los agentes educativos y la sociedad civil como garantes de los mismos.

Atendiendo a las ideas anteriormente expuestas, la educación como práctica social y política cumple un papel fundamental en la formación y transformación social, de allí que las instituciones formadoras de formadores en el campo de la

educación infantil, no pueden mantenerse al margen de estos fenómenos, pensando la primera infancia más allá del cuidado y la atención, por lo cual resulta imperativo el análisis de las condiciones contextuales reales en las cuales ésta se encuentra, así como una revisión de la política pública y de los procesos pedagógicos en educación inicial.

El haber asumido el tema de política pública hace tomar postura de la misma y en este sentido ésta se concibe como un ejercicio y distribución del poder donde se involucran sujetos y colectivos como protagonistas y transformadores de proyectos de vida individuales y sociales. Sujetos colectivos en situación, es decir en contextos culturales, sociales y económicos específicos, protagonistas de un momento histórico con ritmos y dinámicas particulares (Ochoa et al., 2013). Formación de Formadores y Política Pública de Primera Infancia. ASCOFADE.

Retomando el planteamiento de Roth (2008) sobre la definición de política entendida esta como: “Un conjunto coordinado de propósitos y objetivos, de medios y acciones que orientan las actividades de las instituciones gubernamentales, de las comunidades organizadas y de la ciudadana y de los ciudadanos para modificar una situación percibida como contraria a un derecho humano, como insatisfactoria o problemática”.

De acuerdo a la anterior definición, una política pública por tanto es más que una simple ley, es un conjunto de orientaciones, propósitos, instrumentos, estrategias, acciones, normas...que el gobierno de turno, apoyándose en un marco legal vigente, utiliza para tratar los asuntos de interés público” (Roth, 2008, p.88)

En este orden de ideas cabe anotar que la política no se reduce a lo determinado por el CONPES 109, quién contempla directrices nacionales para la atención a la primera infancia, pero que estos se generan a partir de la movilización de diferentes profesionales interesados en el tema e importancia de los niños y niñas como ejes fundamentales en la construcción de país y de sociedad, dicho CONPES por sí solo no constituye la política, sino que contempla el conjunto de propósitos, acciones y marcos normativos que lo inspiran.

Previo a todo este interés y al movimiento global por la infancia el enfoque de las políticas actuales tiene un marco legal en los derechos humanos, con un instrumento internacional muy importante como lo es la Convención de los Derechos del Niño (1989) con protocolos facultativos y la firma y compromiso de más de 100 países. De todos estos movimientos resulta obligado mencionar la Ley de la Infancia y la adolescencia 1098 de noviembre de 2006, ley colombiana que en su propuesta de protección integral es transversal y propone 5 ejes fundamentales:

- Reconocimiento de los niños(as) como sujeto de derechos
- Obligación de garantía a todos los niños(as) sin excepción.
- La prevención de su vulneración o amenaza.
- El restablecimiento de los derechos
- y las políticas públicas desde una perspectiva de desarrollo territorial, local y nacional.

Este desarrollo normativo debe contemplar las acciones relacionadas con la concreción de la política pública a través de informes de su situación, problemáticas con estadísticas altas, planes, programas y servicios que posibiliten poner en marcha las propuestas legales planteadas desde la política.

Por tal motivo, cabe anotar que se define dentro de un marco operacional en la investigación realizada a la política pública para la infancia como: El conjunto de acciones orientadas a favorecer el desarrollo y expresión de los niños y las niñas como sujetos de derechos. Por tanto, estas acciones y transformaciones sociales, políticas y culturales exigen un análisis crítico de posibilidades, alcances, formas de apropiación e implementación en distintos ámbitos, siendo fundamental el educativo y para este caso en particular la “educación de maestros para la Infancia”

En relación a lo anteriormente expuesto, es necesario tener presente en dicha formación el desarrollo de metodologías críticas y fundadas en concepciones del proceso educativo como dinámica de construcción de sujetos mediante el dialogo de saberes y la participación consciente y decidida de los involucrados, desde

enfoques políticos y culturales emancipadores tal como lo plantea Ghiso Alfredo (1993).

Desde esta postura, se invita a los maestros a asumir su rol como participantes activos, tanto en la formulación de las políticas, como en su revisión, acompañamiento, crítica, recontextualización, pues ello es esencial para la construcción y reconstrucción de los procesos educativos y formativos.

Además, también se hace la apuesta formativa en el desarrollo de la formación del educador que trabaja con la infancia a tener un análisis, reflexión y acción de la importante función social y política de la educación y por tanto del reconocimiento de los maestros y maestras como sujetos políticos, productores de saber pedagógico y de transformación socioeducativa. Se privilegian las relaciones horizontales, el trabajo colectivo y participativo, las acciones constituyentes y la potenciación de la capacidad de acción política.

Aquí también, es necesario resaltar la importancia y creación de colectivos y redes pedagógicas que a través de sus iniciativas y experiencias originarias continúen desarrollando formas autónomas y singulares de construir lo colectivo desde el interés por la reflexión y la transformación pedagógica, el efecto, la confianza y el reconocimiento mutuo, con ejercicios investigativos que aporten a las reflexiones necesarias y al mundo actual y cambiante, diverso, que hoy vivimos.

❖ ¿Cómo se están trabajando las políticas públicas en Colombia en la formación de formadores de educación infantil en las Universidades participantes del estudio?

Los planteamientos de las Universidades a cerca de sus logros en cuanto a las concepciones planteadas por sus programas tratan de ser consecuentes creando un ambiente de aprendizaje en donde la reflexión de los entornos tenga cabida,

posibilitando que las(os) estudiantes se acerquen a las realidades de la infancia y a través de las practicas pedagógicas estos(as) se encuentren con capacidad para participar en forma propositiva en ellas y además que esos “saberes” análisis y reflexiones las lleven a su quehacer educativo.

Destacan la necesidad de que estas concepciones se enmarquen dentro de las realidades de la infancia y como el nuevo docente tiene que estar inmerso en un trabajo con la comunidad y la familia y proponer alrededor de la articulación de estos estamentos. Aquí se plantea la diversidad de actores sociales e instituciones que están surgiendo, por lo tanto, aumentan los temas y el trabajo en torno a la infancia. Hay más preocupación y conexión con el entorno social directo.

Enfatizan las Universidades en posturas claras de abordar la gran diversidad de contextos y situaciones, la complejidad y la situación de la infancia que había sido invisibilizada por las instituciones, por la ley y por la misma educación.

Para abordar esas complejidades hay que empezar a visualizar y reconocer todas las infancias y la formación de los educadores infantiles, a su vez, está en relación con el tipo de sociedad al que se aspira. La pregunta sobre el sentido de la educación, precisamente en un mundo globalizado, dominado por un “pensamiento único y hegemónico en cuanto a la concepción de infancia y al de niño como sujeto de derechos, es una de las mayores preocupaciones en la formación de dichas estudiantes.

Vale la pena subrayar que en la formación del docente infantil aparecen abstracciones que requieren afinarse en cada condición concreta, lo que supone el desafío de construir certezas situadas en un terreno a debatir y disputar, tanto desde la política y la economía como desde la educación y la cultura. La necesidad de un nuevo papel docente ocupa un lugar destacado en la retórica educativa actual, sobre todo ante el nuevo milenio y la construcción de una nueva educación.

Los diferentes programas ofrecidos por las universidades participantes en la investigación asumen implícitamente postulados inspirados en la teoría del capital humano y los enfoques eficientistas de la educación, así como postulados

largamente acuñados por las corrientes progresistas, la pedagogía crítica y los movimientos de renovación educativa, que hoy han pasado a formar parte de la reforma educativa mundial.

▪ **¿QUÉ ACCIONES PROGRAMAS, PROYECTOS TIENE EL PROGRAMA PARA LA PRIMERA INFANCIA?**

Los escenarios deseables, probables y posibles para las acciones que las Universidades se proponen en su mayoría son los espacios de la práctica pedagógica ya que ésta es considerada como una opción que puede contribuir a hacer viable el acercamiento a las realidades y a los diferentes entornos en donde se encuentran las infancias.

Es aquí en donde muchos(as) de las entrevistadas(os) entienden los procesos pedagógicos como el conjunto de prácticas, relaciones intersubjetivas y saberes que acontecen entre los que participan en procesos educativos ya sean escolarizados o en espacios alternativos, con la finalidad de construir conocimientos, clarificar valores y desarrollar competencias para la vida profesional. Cambiar estas prácticas, relaciones y saberes implica por tanto influir sobre la cultura de los diversos agentes que intervienen en los procesos de enseñanza que posteriormente van a beneficiar a los niños(as) según sus opiniones.

En este análisis y prospectiva a los agentes, contextos y procesos que condicionan la calidad de las prácticas pedagógicas y las interacciones que ocurren en el aula, están también asociadas al contexto socioeconómico, las tradiciones e ideología de los participantes en el acto educativo y las políticas públicas que regulan el sistema. Esta es una clara alusión hecha por las universidades participantes.

Recuperar la práctica como espacio privilegiado de formación y reflexión. La práctica pedagógica es el espacio más importante, permanente y efectivo de formación docente, como lo advierten los propios docentes. Reflexionar sobre lo

que se hace, para comprender y aprender de lo que se hace, es la clave del “profesional reflexivo” como lo sostiene Schon (1992). Reflexionar sobre los propios modos de aprender y enseñar es un elemento clave del “aprender a aprender” y del “aprender a enseñar”. La reflexión y la sistematización crítica y colectiva sobre la práctica pedagógica están siendo crecientemente incorporadas en la formación docente en muchos de las universidades, pero falta aún asegurar las condiciones y afinar los mecanismos para que dicha reflexión sea tal y produzca nuevo conocimiento. En esto, las universidades y los intelectuales pueden hacer una contribución importante, al verse a sí mismos, a su vez, como “facilitadores” del aprendizaje docente sobre su propia práctica y no solamente como instructores.

Subrayan, además, la importancia en el sentido y contenidos de los procesos pedagógicos vistos en cada uno de los espacios académicos, ya que sostienen, que estos influyen directamente sobre la calidad de los aprendizajes deseados, que a su vez están vinculados a sus ideas de progreso y bienestar para la infancia vistos desde sus derechos y la importancia de que las(os) estudiantes conozcan e intervengan en las políticas públicas porque en ellos se juega su proyecto modernizador o de cambio educativo. Los procesos pedagógicos pueden contribuir o frustrar fines educativos socialmente relevantes, entre ellos uno de los más potencialmente transformadores de la educación: la democratización educativa en búsqueda de la inclusión, la multiculturalidad, diversidad.

Se hace alusión a ayudar a las(os)docentes a desarrollar cualidades consideradas indispensables para el futuro tales como creatividad, receptividad al cambio, la innovación, versatilidad en el conocimiento, anticipación y adaptabilidad a situaciones cambiantes, capacidad de discernimiento, actitud crítica, reflexiva, propositiva, a la identificación y solución de problemas de la infancia

El impulsar actividades educativas más allá de la institución escolar, incorporando y propiciando nuevas y más significativas formas de participación de los padres de familia y la comunidad en la vida de la escuela; ya que debe ser un Licenciado que debe estar atento y sensible a los problemas de la comunidad, y se compromete con el desarrollo; responde a los deseos de los padres de familia ,

respecto a los resultados educacionales, a la necesidad social de un acceso más amplio, a la educación y a las presiones en favor de una participación más democrática en el diseño de políticas, planes y programas para la infancia, ya que se requiere la participación activa de los docentes y sus organizaciones, no únicamente como destinatarios sino como sujetos que aportan saber y experiencias.

Los docentes son los interlocutores decisivos más importantes de los cambios educativos; son los agentes del currículum, son sujetos del cambio y la renovación pedagógica y es desde estas perspectivas que algunas universidades lo plantean contundentemente como objetivo fundamental en la formación de sus Licenciados.

La escuela es la encargada de garantizar la orientación adecuada, tanto del niño como de su familia para lograr un sistema de influencia positivas necesarias que le permitan al infante un desarrollo psíquico y emocional estable. Deviene entonces como instrumento principal la labor conjunta que debe llevar a cabo los maestros y la familia, de manera tal que los criterios educativos, tanto en el hogar como en la escuela marchen a la par y desde allí se garanticen los derechos de niños y niñas.

- **CONCLUSIONES:**

- Es indiscutible que las políticas públicas son un terreno de tensiones, en el cual operan fuerzas contradictorias buscando darle sentido a la educación, fuerzas hegemónicas y contra hegemónicas, enraizadas en el entramado social, ven construyendo de esa manera el escenario educativo público que mantiene vigencia, esto indudablemente permea la formación de formadores en educación infantil.
- Se subraya la importancia de la toma de conciencia sobre la situación real, en este caso de las políticas públicas, no solo como denuncia, sino también como anunciación, como lo plantea Freire (1993) y la relevancia de la construcción

colectiva de alternativas de transformación frente a la injusticia social que caracteriza a la sociedad contemporánea. La formación de formadores y en particular, la educación infantil es una valiosa herramienta para la concreción de una sociedad democrática, más justa, solidaria y con gran sentido humano.

- Estos cuestionamientos implican que las instituciones formadoras de formadores en educación inicial, asuman posicionamientos frente al sentido de la formación en el proyecto educativo que ellas se proponen, pero que se pueda evidenciar desde los marcos de sus currículos y en la transformación y búsqueda de un sentido crítico desde sus aulas, consecuente con dichas políticas.

- Por último, los programas de formación de la educación infantil, tienen, sin duda alguna la responsabilidad de la permanente reflexión sobre la infancia y las políticas públicas que le conciernen, se recomienda no asumir posturas un tanto a-políticas o invisibilizar los discursos al respecto, lo mismo que las situaciones de contexto que nos implican y nos urgen tomar postura, sino por el contrario recurrir a miradas mucho más consecuentes con las diferentes dinámicas que se han venido generando alrededor de los niños y las niñas, desarrollando estrategias que permitan acciones mancomunadas entre la academia, sociedad civil, estado, a través de la participación para así convertirnos en interlocutores válidos y visibles en nuestra sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

Álzate, P. M. (2001). Concepciones e imágenes de la infancia. *Revista de Ciencias Humanas*, (28).

Álzate, P. M. (2003) *La infancia concepciones y perspectivas*. Editorial Papiro.

Casas, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.

Colángelo, M. (2003). La mirada antropológica sobre la infancia. *Reflexiones y perspectivas de abordaje*. Recuperado de

http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_colangelo.pdf

Convención de los derechos del niño. (1989)

Díaz, A. (2003). Una discreta diferencia entre la política y lo político y su incidencia sobre la educación en cuanto a la socialización política: Reflexión política. *Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe. Ciencias sociales y humanidades*. (9), 49-58.

Freire, P. (1970). *La pedagogía del oprimido*. Buenos aires. Siglo XXI.

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México. Siglo XXI editores.

Ghiso, A. (1993). Pedagogía Social en América Latina. Legados de Paulo Freire. *Serie R-educación*. Colectivo de apoyo metodológico Ceaal Nuestras prácticas. Guadalajara.

Giroux, F. (1991). *Pedagogía y política de la esperanza, Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica*. Amorrortu editores. Buenos Aires-Madrid.

Ochaíta A. E. (2004). *Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes: necesidades y derechos en el marco de la Convención de Naciones Unidas sobre los derechos del niño*. McGraw-Hill.

Ochoa, S., Nossa, L., Londoño, P., Escobar, S., Quiroga, J., y Rojas, S. (2014). *Formación de Formadores y Política Pública de Primera Infancia*. ASCOFADE.

Salva de Borca, N. (2008). La profesión docente identidades, tradiciones y rupturas. *Revista quehacer educativo*. 89-93.

Sarria, M. L. (2008) Significaciones y sentidos del concepto de formación y su relación con la educación superior. *Revista colombiana de educación superior*. Recuperado en: <https://es.scribd.com/doc/8503452/Revista-Colombiana-de-Educacion-Superior>

“ESCALA PARA MEDIR ACTITUDES HACIA LA INVESTIGACIÓN (EACIM): VALIDACIÓN DE CONTENIDO Y CONFIABILIDAD”

Presentation Attitudes Toward Research Scale (Eacin): Content Validity and Reliability

Gloria Marlen Aldana de Becerra¹²

*Los enemigos más encarnizados de nuestras ideas
son aquellos que no las entienden.*

Albert Einstein.

Resumen

La presente ponencia presenta la experiencia de construir una escala para medir actitudes hacia la investigación con los procesos de validación de contenido y confiabilidad. El artículo, producto del estudio, fue publicado en la Revista Aletheia (2016), volumen 8 No. 2, p. 104 – 121. Las autoras son Gloria Marlen Aldana de Becerra, Gilma Jeannette Caraballo Martínez y Doris Amparo Babatiba Novoa, integrantes de los de los grupos de investigación Procesos Psicosociales y Estrategias Administrativas, de la Fundación Universitaria del Área Andina – sede Bogotá (Colombia). El objetivo de la investigación fue ofrecer a la comunidad científica una escala genérica para medir actitudes hacia la investigación en todos los actores académicos (estudiantes de pregrado y postgrado, egresados, docentes y administrativos académicos). La escala se ha venido aplicado en trabajos de grado

¹² Psicóloga, Magister en Educación y Desarrollo Social, Especialista en Métodos y Técnicas de Investigación y en Docencia Universitaria. Docente Facultad de Salud, de la Fundación Universitaria del Área Andina (Sede Bogotá - Colombia).

de maestría y doctorado y en investigaciones institucionales en diferentes universidades nacionales e internacionales.

Palabras clave:

Actitudes hacia la investigación, escala de actitudes hacia la investigación, medición de las actitudes hacia la investigación.

Keywords:

Attitudes toward research; attitude scale toward research; content validity and reliability.

Introducción

Las autoras del presente trabajo estamos de acuerdo en que la investigación constituye un elemento esencial de la educación superior, entre otras razones por su aporte a la formación integral, como estrategia de enseñanza/aprendizaje y por el propósito de las instituciones de educación superior (IES) de consolidar una cultura investigativa que promueva el espíritu investigativo y la formación de profesionales críticos y autónomos.

El fundamento teórico fue la psicología social, desde autores como León et al (1998) y García & Magaz (2009), a partir de quienes se entienden las actitudes como sentimientos construidos por los individuos, especialmente por experiencias vividas, que luego se manifiestan en la forma de hablar, de actuar y de reaccionar

ante lo que otras personas dicen o hacen. En este contexto, se reconoce la importancia del estudio de las actitudes para el cambio de comportamiento por su función mediadora entre la persona y el ambiente.

Desde Estrada (2012) y Vásquez y Manassero (1995), las autoras manifiestan que si se conocen las actitudes de una persona hacia un objeto es posible inferir cual será su conducta. Así los estudios sobre actitudes son valiosos sin importar si los resultados son positivos o negativos, porque contribuyen a identificar condiciones adecuadas y/o elementos de juicio para emprender acciones para su modificación.

Por otra parte, debido al interés en la reflexión entorno a la formación en investigación en educación superior, se han construido diversos instrumentos para medir actitudes hacia la misma. Sin embargo, los instrumentos encontrados no miden suficientes componentes de las actitudes hacia la investigación en todos los actores académicos, ni incluyen los diferentes niveles de formación y disciplinas.

Por lo anterior, se construyó la *Escala para medir las actitudes hacia la investigación ("EACIN")*, para aplicar en los diferentes actores académicos (administrativos académicos, docentes, estudiantes pregrado y postgrado y egresados), con la cual es posible identificar elementos para intervenir si las actitudes son negativas o para reforzar si las actitudes son positivas.

Proceso de construcción de la escala

1. Se tomó como referencia una escala para medir actitudes hacia la investigación en docentes de investigación construida por Aldana & Joya (2011).
2. A partir de revisión bibliográfica se definió conceptual y operacionalmente la variable actitudes hacia la investigación.
3. Se construyó un banco de 74 ítems.
4. La validez de contenido se halló por ocho jueces (colombianos), con doctorado y/o maestría y con publicaciones recientes de procesos investigativos.
5. Los criterios de validación fueron: relevancia (ítem adecuado), coherencia (relación con los demás ítems), claridad (redacción).
6. Además, en cada uno de los ítems se incluyó una pregunta acerca de si el juez estaba de acuerdo o no en que se incluyera el ítem.

Observaciones de los jueces:

1. Eliminar ítems no pertinentes para medir el constructo.
2. Eliminar ítems que consideraban repetitivos.
3. Ajustar la redacción de algunos ítems.
4. Dos jueces manifestaron que la escala era muy extensa. Entonces se tomó la decisión de incluir solo los ítems que obtuvieron respuesta afirmativa (de incluir el ítem) de por lo menos siete de los ocho jueces.

Finalmente la escala quedó conformada por 34 ítems.

Valoración de la confiabilidad

Para tal efecto se aplicó la escala a 190 sujetos.

CATEGORÍA	PARTICIPANTES
Estudiantes Pregrado	88
Estudiantes Postgrado	11
Docentes	61
Administrativos Académicos	27
Total	187
Anulados	3
Gran total	190

El índice alfa de cronbach dio 0.854, valor que indica que el instrumento tiene buena consistencia interna. Por lo tanto, la escala se considera adecuada para medir actitudes hacia la investigación en la población objetivo.

Ficha técnica

Nombre	Escala para medir actitudes hacia la investigación (<i>EACIN</i>). Validación de contenido y confiabilidad.
Autoras	Gloria Marlen Aldana de Becerra Gilma Jeannette Caraballo Martínez Doris Amparo Babativa Novoa
Procedencia	Colombia
Finalidad	Medir las actitudes hacia la investigación en los diferentes actores académicos.
Tipo de instrumento	Escala tipo Likert.

No. ítems	34
Dimensiones o categorías	Afectiva: 9 ítems Cognitiva: 12 ítems Conductual: 13 ítems
Validación de contenido	Ocho jueces expertos en investigación.
Confiabilidad	Alfa de cronbach 0.854
Opciones de respuesta	Cinco: 0, 1, 2, 3 y 4.
Población objetivo	Actores académicos. (Administrativos académicos, docentes de pregrado y posgrado, estudiantes y egresados).
Tiempo de aplicación	8 minutos aproximadamente.
Administración	Individual.
Material	Cuadernillo de ítems.
Direccionalidad	23 ítems positivos. 11 ítems negativos.
Link de publicación del artículo	http://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/325

Referencias

- Aldana, G. M., Caraballo, G. J. & Babativa, D. A. (2016). Escala para medir actitudes hacia la investigación (EACIN): validación de contenido y confiabilidad. *Revista Aletheia*, 8(2), 104 – 121.
- Aldana, G. M. & Joya, N. S. (2011). Actitudes hacia la investigación. *Tábula Rasa*, 14, 295 - 309.
- Estrada, A. (2012). La actitud del individuo y su interacción con la sociedad. Entrevista con la Dra. María Teresa Esquivias Serrano. *Revista Digital Universitaria*, 13(7), 1 – 12. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/158446461/La-actitud-del-individuo-y-su-interaccion-con-la-sociedad#scribd>
- García, M. & Magaz, A. (2009). *¿Cómo valorar test psicométricos? Errores conceptuales y metodológicos en la evaluación psicoeducativa*. Barakaldo (Bizkaia-España): COHS. Consultores en Ciencias Humanas, S.L.
- León, J. M., Barriga, S., Delgado, T., González, B., Medina, S. y Cantero, F. (1998). *Psicología Social*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Vásquez, A. & Manassero. M. A. (1996). Factores determinantes de las actitudes relacionadas con la ciencia. *Revista Española de Pedagogía*, 203, 43 -78.

**CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS EN LA APROPIACIÓN DE LA FORMACIÓN
INVESTIGATIVA: EL CASO DE DOS PROGRAMAS ACADÉMICOS
COLOMBIANOS**

Presentation “similarities and differences in the appropriation of research training:
the case of two colombian academic programs”

Gloria Marlen Aldana de Becerra¹³

*El mayor problema de la comunicación
es la ilusión de que se ha logrado.*

George Bernard Shaw.

Resumen

La presente ponencia tiene como propósito socializar el estudio *Convergencias y divergencias en la apropiación de la formación investigativa: el caso de dos programas académicos colombianos*, realizado por Gloria Marlen Aldana de Becerra y Suly Patricia Castro Molinares, publicado en la Revista Virtual Universidad Católica del Norte (2017), No. 50, 62 – 80, que hace parte de la

¹³ Psicóloga, Magister en Educación y Desarrollo Social- Docente investigadora de la Fundación Universitaria del Área Andina

producción intelectual de los grupos de Investigación Procesos Psicosociales de la Fundación Universitaria del Área Andina – sede Bogotá y del Grupo de Investigación Pensamiento y Sociedad de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, Zona Amazonía Orinoquía. El objetivo del estudio fue identificar convergencias y divergencias en la apropiación de la formación investigativa en enfermeros, egresados de la Fundación Universitaria del Área Andina y psicólogos, egresados de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Entre los resultados más importantes se encontró que: en las dos universidades lo investigativo se menciona como eje articulador del currículo, tanto para los enfermeros como para los psicólogos la formación investigativa aporta elementos valiosos para su desempeño profesional; sin embargo, en ninguno de los dos casos se evidencia una adecuada apropiación de la formación investigativa.

Palabras clave: educación superior, enseñanza de la investigación, formación investigativa, formación profesional.

Keywords: higher education, research teaching, research training, professional training.

Introducción

Las autoras enfocaron el estudio desde la formación integral (FI), entendida como un proceso continuo y participativo en formación científica, tecnológica, innovadora y humanística, que contribuye al desarrollo armónico y coherente de las múltiples

dimensiones de la persona humana y de las facultades, científicas artísticas y morales, además abre el espíritu al pensamiento crítico. (Tovar, 2002 y Orozco, 2008).

Las autoras plantean que en Colombia, la política educativa contenida en las Leyes 30 de 1992 y 115 de 1994 incluyen el componente investigativo como parte de la *formación integral*, en virtud de lo cual el concepto de FI es común en los lineamientos de las diferentes universidades colombianas. Así, que se espera que los estudiantes, desde los primeros semestres, adopten una actitud crítica de la realidad, rigor científico e interés por la investigación.

Sin embargo, las autoras manifiestan que en algunos casos, no se han logrado los resultados esperados en habilidades para producir, apropiar e innovar conocimiento; con el agravante de que llegan a producirse efectos adversos, que se reflejan, entre otros aspectos, en calificar las asignaturas de investigación como *ladrillo* y no volver a retomar la investigación una vez graduados a no ser por obligación, momento en el cual sienten que no aprendieron nada. Adhieren al planteamiento de Tobón (2103) cuando afirma que ignorar la investigación una vez graduados, resulta paradójico máxime cuando el conocimiento se considera el principal capital de las organizaciones y de las naciones.

Las autoras, desde investigadores como Orellana y Sanhueza (2011), Hernández (2010) y Pedraza y Moreno (2013) plantean que, en muchos casos, la formación investigativa no ha tenido el efecto deseado y lo atribuyen al énfasis en la teoría y la técnica de la investigación y no en conocimientos básicos como manejo de literatura científica y metodología de la investigación aplicada a situaciones concretas del interés de los estudiantes; en el mismo sentido, Montes de Oca y Machado (2009) afirman que formar profesionales que actúen de manera científica es imperativo; pero, en la práctica no es fácil lograr estas aspiraciones y recomiendan darle mayor valor a la investigación durante toda la formación

universitaria y revisar si la estrategia pedagógica utilizada está favoreciendo el desarrollo de habilidades investigativas.

Objetivo

Identificar convergencias y divergencias en la apropiación de la formación investigativa en enfermeros, egresados de la Fundación Universitaria del Área Andina -sede Bogotá y psicólogos, egresados de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) - Zona Amazonía Orinoquía (ZAO).

Diseño metodológico

Enfoque metodológico	Cualitativo/interpretativo
Participantes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Siete enfermeros (6 mujeres y un hombre) de la Fundación Universitaria del Área Andina – sede Bogotá y seis psicólogos (cinco mujeres y un hombre de la UNAD). ▪ Dos docentes y un directivo académico de la Fundación Universitaria del Área Andina – sede Bogotá y tres docentes de la UNAD.
Instrumentos de recolección de información	Entrevistas semi-estructuradas.
Criterios de inclusión	Los egresados no debían haber realizado ni estar realizando estudios de postgrado como especialización, maestría o doctorado; ni alguna carrera técnica, tecnológica o profesional.
Análisis de la información	Programa Atlas ti.
Aspectos éticos	Aunque el proyecto se considera sin riesgo para los participantes, se tomó el consentimiento informado

	<p>de acuerdo a la Resolución 008430 de 1993, del Ministerio de Salud de Colombia.</p> <p>De acuerdo a la Ley 1581 Habeas Data, las entrevistas se conservaron por seis meses después de finalizada la investigación.</p>
--	---

Categorías de análisis

Las categorías de análisis reportadas por las investigadoras fueron: valoración, propósitos, forma de adquisición, uso y beneficio de la formación investigativa. La *valoración de la formación investigativa* se entiende como la afectividad/aprecio que genera este tipo de formación. *Los propósitos* corresponden a la intencionalidad de los programas académicos al incluir la formación investigativa en la formación profesional. *Adquisición de la formación investigativa* es la manera como se ha adquirido y se ha continuado adquiriendo la formación investigativa. El *uso y beneficio* es lo que hacen u obtienen los egresados como consecuencia de la formación investigativa.

Hallazgos: convergencias y divergencias

Grosso modo las autoras reportaron los siguientes resultados:

Para los enfermeros el concepto de investigación se centra en lo pragmático, en preguntarse por la cotidianidad, ser mejores personas, ayudar a la gente, estar informado, interactuar con los pacientes; los psicólogos, por su parte, entienden la investigación como un proceso que aporta conocimiento nuevo.

Tanto enfermeros como psicólogos coinciden en valorar positivamente la investigación y manifiestan que es fundamental para su carrera, que les servirá para toda la vida, para mantenerse actualizados y para investigar. No obstante, admiten que cuando eran estudiantes no le dieron la importancia necesaria.

Cuando se es estudiante uno no le da la importancia que merece, sólo cuando se aproxima el trabajo de grado, ahí sí se le presta atención a estos cursos, o cuando terminamos la carrera y nos vinculamos laboralmente entendemos la importancia de los cursos de investigación...

Algunos enfermeros manifiestan que no lograron motivarse por la investigación porque la percibieron abstracta y sin conexión con las demás asignaturas y que les faltó tiempo para profundizar. En cuanto a la manera como adquirieron la formación investigativa en la universidad, algunos enfermeros no tienen claridad o no recuerdan, otros dicen que en las asignaturas de Enfermería como cuidado, fundamentos de Enfermería realizaban proyectos y algunos la aplicaron en semilleros de investigación.

Las diferencias en estas respuestas pueden originarse en falta de conciencia por parte del estudiante de la articulación docencia/investigación o en ausencia real de tal articulación. Los psicólogos manifestaron que aplicaban los conocimientos de investigación en las asignaturas de intervención (educativa, organizacional y jurídica) y de psicometría, psicodiagnóstico de las funciones cognoscitivas y psicodiagnóstico de la personalidad. Todos se graduaron con proyecto de investigación.

Todos...nos graduamos con proyecto de investigación. Poco se veía a un estudiante de Psicología optar por curso de profundización, créditos de postgrado, pasantía o monografía. Preferíamos hacer investigación, porque se nos facilitaba y era menos costoso.

Los psicólogos reportaron más fortalezas en investigación. Sin embargo, ni enfermeros ni psicólogos ha asistido a eventos investigativos después de graduados. Tampoco han obtenido beneficios derivados de la investigación.

Especialmente en el caso de los enfermeros, haber participado en un proyecto de investigación o en un semillero no es suficiente para que el estudiante apropie la formación investigativa, debido a que los trabajos de grado se inician al final de carrera, cuando el estudiante no cuenta con el tiempo suficiente para su realización, máxime si no tiene fortaleza conceptual ni metodológica en algún tema de su interés. Además, la mayoría de estudiantes de Enfermería trabaja, lo cual dificulta todavía más la disponibilidad de tiempo.

Algunas opiniones de los docentes y del directivo se sintetizan de la siguiente manera:

Las deficiencias en la apropiación de la investigación se pueden atribuir a falta de tiempo para asesorar a los estudiantes, aspecto que influye en la comprensión de la investigación y admiten que se termina evaluando el esfuerzo, el compromiso, y no precisamente los resultados de una actividad investigativa.

El estudiante inicia el trabajo de grado, en los últimos semestres, con profundas deficiencias en habilidades investigativas difíciles de superar a esa altura de la carrera. Entonces, hay que flexibilizar el proceso, esto hace que se perpetúan los vacíos de conocimiento en investigación.

No obstante, los docentes y el directivo están de acuerdo en que la formación investigativa hace parte de la FI y que es necesario fortalecerla, en tanto favorece una actitud crítica y reflexiva por parte del estudiante. Manifiestan que la

investigación debe darse desde el inicio de la carrera, con el fin de generar cultura investigativa y admiten que la formación en investigación es general y básica. Suponen que la mayoría de egresados no se va a dedicar a investigar.

Conclusion

Los resultados indican tres cosas: *primero*, que en las dos instituciones se vincula la investigación como elemento de la FI, *segundo*, que en los planes de estudio (de Enfermería y Psicología) se incluye un buen número de asignaturas de investigación, con un valor importante en créditos¹⁴ aunque disímiles, ocho y 20 respectivamente y, *tercero*, que en su mayoría los egresados reflejan una actitud positiva hacia la investigación, pero no hay claridad acerca de lo que es investigación, especialmente en los enfermeros. Los psicólogos reportaron mayor énfasis en investigación y más confianza en sus habilidades investigativas. Pero en ninguno de los dos casos se ha dado interés real en profundizar en el tema.

La escasa apropiación de la formación investigativa es producto de múltiples factores. Por lo tanto, es preciso el concurso de cada una de las instancias: sistema educativo, instituciones, docentes y estudiantes, para afrontar la problemática que afecta la educación superior y la producción científica. Los docentes han de fortalecerse en investigación y convertirse en modelo para sus estudiantes en cuanto a producción y rigor científico y, a la vez, deben vincular a los estudiantes a sus proyectos en una acción horizontal donde docentes y estudiantes tengan la posibilidad de aportar y aprender, en el marco de la educación co-agenciada propuesta por Bustamante (1998). Los estudiantes, por su parte, desde una actitud crítica, deben interesarse por adquirir un perfil científico e investigativo, más allá de

¹⁴ En pregrado un crédito académico equivale a una hora de clase y dos horas adicionales

de trabajo independiente por parte del estudiante.

la formación profesionalizante, de manera que se avance hacia el logro de la formación integral.

Referencias

- Colombia. (1992). Ley 30. *Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior.*
- Colombia. (1994). Ley 115. *Por la cual se expide la ley general de educación.*
- Hernández, A. M. (2010). Apreciaciones de los egresados de enfermería de la universidad libre de Pereira Sobre aspectos académicos del programa. *Cultura del cuidado Enfermería*. Vol. 7(1), pp. 5 -15.
- Montes de Oca, N. y Machado, E. (2009). El desarrollo de habilidades investigativas en la Educación Superior: un acercamiento para su desarrollo. *Humanidades y Medicina*.
- Orellana, A. y Sanhueza, O. (2011). Competencia en investigación en enfermería. *Ciencia y Enfermería*, Vol. XVII (2), pp. 9-17.
- Pedraza, A. y Moreno, I. (2013). *Caracterización del componente investigativo de las licenciaturas en educación inicial de Bogotá*. D.C. (tesis de maestría). Universidad de La Sabana, Bogotá D.C. Colombia. Recuperado el 25 de septiembre de 2015 de <http://hdl.handle.net/10818/9334>
- Tobón, S. (2013). Prologo. En: A. J. Dipp. Una mirada a la educación superior. México: ReDIE. Recuperado el 25 de septiembre de 2015 de <http://redie.mx/librosyrevistas/libros/competenciasinvestigativas.pdf>
- Tovar, M.C. (2002). El significado de la formación integral en estudiantes de último semestre de la Facultad de Salud de la Universidad del Valle, 2002. *Colombia Médica*, Vol. 33(4), pp. 149-155.

16.

PRÁCTICAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR QUE CONSTITUYEN SUJETOS. UNA MIRADA FOUCAULTIANA: EL CASO DE ENFERMERÍA

*LUZ MERY HERNÁNDEZ MOLINA¹⁵

**NELLY HERNÁNDEZ MOLINA¹⁶

Resumen

Este artículo problematiza la educación que se ofrece en los programas de pregrado de enfermería en Colombia y sus efectos sobre la constitución de las subjetividades de las enfermeras.

La educación superior en enfermería en esta investigación se considera como una formación discursiva, que consiste en prácticas discursivas que han organizado sus conocimientos, respaldados por otras disciplinas con las que se establece el currículum, la cual se asume como un discurso susceptible de ser estudiado, haciendo uso de las herramientas propuestas por Michael Foucault: la arqueología se centró en el conocimiento y la genealogía en el análisis del poder.

*Doctora en Ciencias de la Educación. Magister en Enfermería. Profesora Asociada. Facultad de enfermería. Universidad Nacional de Colombia. Correo: lmhernandezmo@unal.edu.co

**Doctora en Ciencias de la Educación. Médica Psiquiatra. Profesora Asociada. Programa de Medicina Universidad del Tolima. Correo: nhernandezmo@ut.edu.co

La arqueología fue utilizada como una herramienta metodológica, aplicada a la descripción del texto que contiene las prácticas discursivas que promueven la formación del conocimiento en enfermería. La genealogía permitió producir análisis críticos, mostrando algunos modos de resistencia, ayudando a conocer algunas fortalezas y hechos históricos, que posibilitaron la constitución de enfermeras en la Universidad Colombiana.

Abstract

This article problematizes the education that is offered in undergraduate programs of nursing in Colombia and its effects on the constitution of nurses' subjectivities, which is assumed as a susceptible discourse practice to be studied, making use of the tools proposed by Michael Foucault.

Higher education and training in nursing in this research is considered as a discursive formation, consisting of discursive practices that have organized their knowledge, supported by other disciplines with which the curriculum is set. which is assumed as a susceptible discourse to be studied, making use of the tools proposed by Michael Foucault: Archeology focused on knowledge, and genealogy to the analysis of power.

Archeology was used as a methodological tool, applied to text description containing the discursive practices that promote the formation of knowledge in nursing. Genealogy made possible produce critical analysis, showing some resistance modes, helping find out some strengths and historical events, that made possible the constitution of nurses in the University Colombian.

Keywords: Higher Education, Education in Nursing, Subjectivity

PROBLEMATIZAR EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Las problematizaciones, no conciernen a dificultades que requieran ser resueltas, corresponden sí; a

Una respuesta a una situación concreta que es real. Por tanto se trata de un tipo de creación, en el sentido que a partir de ciertas situaciones, se puede inferir que este tipo de problematización seguirá (...) sin ser por ello un efecto o consecuencia de un contexto histórico o situación, es una respuesta dada por los individuos definidos (aunque se puede encontrar la misma respuesta en una serie de textos, y en un cierto punto la respuesta puede ser tan general que se convierte en anónima) (...) que permite entenderla como una contestación a un aspecto concreto y específico del mundo. Hay la relación de pensamiento y realidad en el proceso de problematización (Foucault M. , 1983, pág. 16).

En el mismo sentido, Restrepo (2008), refiere que las problematizaciones al enmarcarse en el enfoque Foucaultiano, “corresponden a una estrategia analítica que se ocupa de los regímenes de verdad (o, más precisamente los de veridicción y jurisdicción) donde determinados problemas aparecen como objetos del pensamiento y pueden llegar a plasmarse en programas o tecnologías concretas” (pág. 114).

Problematizar la educación superior supone asumir que, tal como lo menciona Martínez (2010), “los procesos educativos han sido considerados a lo largo del tiempo como ámbitos privilegiados para la producción de subjetividad. Las sociedades recurren a distintas prácticas educativas como medios para sostener modos de vida coherentes con sus fines” (pág. 29); evidenciar las prácticas

permite develar, entonces, los propósitos gubernamentales siempre cambiantes que caracterizan determinada época.

Al ser la enfermería una disciplina profesional que se sustenta desde saberes propios y otros derivados de las ciencias básicas, sociales y humanas, cuenta con un cuerpo de conocimientos que evoluciona e interpreta los fenómenos de su competencia: el cuidado y la salud (Durán, 2001, pág. 3). Algunos referentes históricos tienen que ver con la forma como la enfermería se ha desarrollado desde la influencia religiosa, procurando que los valores marcados por el cristianismo y la religiosidad evidenciaran una práctica de servicio al prójimo y de vocación personal, que se ejercía como caridad cristiana. Según Velandia (1995), desde estas consideraciones, el paciente se concebía como una persona hecha a imagen y semejanza de Dios, y el ejercicio vocacional se manifestaba en la subordinación y salario de las enfermeras en los diferentes escenarios del ejercicio profesional (pág. 267).

Por otra parte, la subordinación del conocimiento de la enfermedad y la salud a la hegemonía del conocimiento médico, condicionó la formación de los profesionales del área de la salud y, por ende, el de enfermería (Gómez & Munar, 2009, pág. 18); de modo particular, la medicalización de la sociedad generó necesidades y demandas que hicieron que profesionales de la medicina, entrenaran mujeres servidoras, obedientes y disciplinadas; es decir, agentes ejecutores e informadores dependientes del médico, cuyo sentido de responsabilidad implicaba el cumplir órdenes médicas, evitando los juicios, los discernimientos y la crítica (García B. , 2007, pág. 5). Lo que explica que durante mucho tiempo, el desarrollo científico de la medicina fuera el regulador de las prácticas en los servicios de salud y, por tanto, el de enfermería.

La enfermería moderna surgió con Florence Nightingale, quien fundó el primer programa de educación, The Nightingale training school for nurses, motivada por la importancia de la formación de enfermeras poseedoras de conocimientos propios, manteniendo una importante conexión entre lo científico, lo religioso y lo vocacional; el objetivo fue preparar enfermeras de hospitales para la atención de los enfermos; además de extender su modelo a otros países, capacitando enfermeras para que contribuyeran a la formación de otras (Gómez C. , 2012, pág. 152), iniciándose de esta manera la formación profesional en enfermería, de manera específica.

Durante varios años, en diferentes países la educación de las enfermeras no estaba vinculada a universidades, las clases se dictaban en hospitales, residencias, conventos o escuelas de artes manuales, por iniciativa de médicos o religiosas. La enfermería fue consolidando programas de educación superior en los que predominaba una fuerte hegemonía del saber médico, que fueron siendo desplazados conforme avanzaba el desarrollo disciplinar específico, hasta configurar la formación a partir de currículos organizados según el saber y el hacer de la profesión, en los que emerge el cuidado de enfermería, centrado en el paciente, como saber particular de esta disciplina.

Villalobos (2010), muestra como a partir de los años 60, en algunos programas de educación superior, se inicia el desarrollo de la conceptualización del cuidado como objeto de estudio de la profesión, cabría entonces preguntar ¿cuáles son las razones que llevaron a que el cuidado humano sea el objeto de estudio de la enfermería?

Vale la pena mencionar que no todos los programas lo incorporaron, ya que se encuentran currículos que continúan los énfasis biomédicos, tal vez dados por las

demandas del mercado laboral, que además introducen dos nuevos roles: el administrativo y el docente, como respuesta a los requerimientos de los sistemas de salud (Ley 100 de 1993) y de educación (Ley 30 de 1992).

Sin duda un acontecimiento singular en el curso de la educación en enfermería es la reforma a la educación superior a través de la Ley 30 de 1992, en lo relacionado con el capítulo V, Artículo 53:

Créase el Sistema Nacional de Acreditación para las instituciones de Educación Superior cuyo objetivo fundamental es garantizar a la sociedad que las instituciones que hacen parte del Sistema cumplen los más altos requisitos de calidad y que realizan sus propósitos y objetivos. (Congreso de la República, 1992).

Como parte de este Sistema, se crea el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), reglamentado por el Decreto 2904 de Diciembre 31 de 1994, estableciendo como uno de los puntos a tener en cuenta en las guías de autoevaluación, que los programas de pregrado incluyan su objeto de estudio, lo que hace que los programas de enfermería replanteen los currículos alrededor del cuidado.

Este desplazamiento tiene importancia en razón al giro que se da en las prácticas de la educación superior de enfermería, ya que debía alejarse de una formación biomédica para pasar a una propia centrada en el cuidado, a partir de modelos y teorías específicas de la disciplina, que fundamentan los procesos de formación a nivel de pre y posgrado.

La enfermería se fundamenta en el cuidado desde una perspectiva en la que tal como lo propone Colliere (1993), “cuidar es ante todo un acto de vida, en el sentido de que cuidar representa una infinita variedad de actividades dirigidas a mantener y conservar la vida y permitir que esta continúe y se reproduzca” (pág. 8). Por tanto, el acto de cuidar se convierte en estrategia reguladora del biopoder, que a través de las prácticas de cuidado centrado en la situación de salud de los pacientes, define, realiza y genera acciones políticamente aceptables.

La organización de la educación superior planteada por la Ley 30 de 1992, fue adoptada en la Universidad Nacional de Colombia, a través de la llamada Reforma Mockus–Páramo (Universidad Nacional de Colombia, 2010). Dentro de los propósitos en ella planteados, se destaca la búsqueda de:

La cientifización de las profesiones a través de currículos con componentes teóricos y científicos propios de campos de conocimiento específicos y sus propias lógicas [para lo cual en sus lineamientos establece para las carreras] un núcleo profesional o disciplinario y un componente flexible (Universidad Nacional de Colombia, 2010, p. 42).

Propone la jerarquización y ordenación clara de aquello que es realmente indispensable para la formación en una disciplina o profesión y añade que se trata de seleccionar “un grupo reducido de realizaciones ejemplares cuya apropiación convierta al estudiante en un virtual miembro de la comunidad a nivel profesional o disciplinar” (La UN hoy, 2010, p.42). Esta reforma generó la coyuntura propicia para repensar la articulación del cuidado de enfermería en el dispositivo curricular del programa.

Desde esta perspectiva, la educación en general, y particularmente en la educación superior de enfermería, se producen múltiples problematizaciones, si se tiene en cuenta que se encuentra en el límite entre la preparación científica-técnica y la vida productiva del profesional de Enfermería, por lo que la situación problemática se plantea así:

La inclusión de discursos alrededor del cuidado de los sujetos en los currículos de la educación superior de enfermería en Colombia, estaría influenciando a que la enfermera se constituya en otra, se estaría educando para el cambio; sin embargo, la realidad es que sigue siendo más un fenómeno problemático, sin querer decir que se considere estático, sigue siendo muy natural en sus formas tradicionales de estar en el ejercicio profesional.

Podría expresarse que aún está en el campo de la resistencia; según Gunther y Raile (2002), puede ser porque “muchas enfermeras continúan fundamentando su práctica en el modelo biomédico, lo cual dificulta profundizar sobre aspectos que son de especial interés para el desarrollo del conocimiento” (pág. 359), o también será lo que reclaman algunas profesionales de enfermería y es ¿será posible llevar a la práctica teorías de enfermería generadas y desarrolladas en contextos completamente diferentes al colombiano?

Es de tener en cuenta que el sistema educativo ha desarrollado un modo de saber y estructuras de poder, lo que permite interrogar ¿en qué ha convertido este saber y qué relaciones de poder se han establecido?

Se podría creer que la educación, en este caso establecida desde los programas de educación superior de enfermería, juega entre el,

conocer al hombre para en su objetivación aprehenderlo y hacerlo otra realidad distinta de que él es, -disolverlo en la disciplina, normalizarlo, regularlo o re-conocerlo y hacerse consciente de él como realidad dada y dependiente para formarlo en el espíritu del compromiso y la responsabilidad que conducen al cumplimiento de un destino libremente aceptado en forma personal (Arias F. , 2010, pág. 17).

En este juego, posiblemente se puede dar una parte por lo característico de cada uno de los programas de educación superior de enfermería, desarrollados por las universidades públicas y privadas del país; otra, por resultados de investigaciones, o normatividad emitida por instituciones nacionales o internacionales que formulan directrices que sugieren se tengan en cuenta en los lineamientos curriculares que deben seguir los programas de educación superior de enfermería, como es el caso de la Asociación Colombiana de Facultades de Enfermería (ACOFAEN), Ministerio de Salud y Protección Social, Ministerio de Educación, la Organización Mundial de la Salud (OMS), el Consejo Internacional de Enfermeras (CIE) y el Consejo directivo de la Asociación Latinoamericana de Escuelas y Facultades de Enfermería (ALADEFE).

La investigación buscó documentar y describir las posibles formas de constitución de sujetos y la emergencia de subjetividades que surgen en los discursos que se establecen como horizonte de verdad en las prácticas discursivas presentes en la educación superior, desde el modo como acontece en la Universidad Nacional de Colombia, lo que podrá ser un camino que permitirá contribuir a pensar estas prácticas de otro modo.

La pregunta que orientó la pesquisa fue la siguiente: ¿Cómo se constituye sujetos y se posibilita la emergencia de subjetividades en enfermería a partir de las prácticas discursivas presentes en la educación superior en Colombia, entre 1992 y 2014?

CAMINO METODOLÓGICO

La investigación hizo uso de la caja de herramientas; en un primer momento se usó la arqueología concebida, “como un instrumental que permite la articulación de la descripción y el análisis de diversos saberes referidos a los objetos de la pesquisa” (Arias & Sánchez, 2012, pág. 41), en este caso de la educación de enfermería en Colombia.

Foucault (1999) considera los actos discursivos serios en cuanto a su análisis literal, en lugar de buscar algún significado más profundo, de las prácticas discursivas que dan cuenta del saber sobre la enfermería que lo visibiliza y de los modos cómo funcionan como dispositivos de relaciones capaces de producir sujetos y configurar subjetividades. En este sentido, se trata de un ejercicio histórico-crítico al que el autor denominó “ontología histórica del presente”, y lo describió así:

Un trabajo de investigaciones diversas; tales investigaciones tienen su coherencia metodológica en el estudio a la par arqueológico y genealógico de prácticas consideradas simultáneamente como el tipo tecnológico de racionalidad y juegos estratégicos de libertades; tienen, además, su coherencia teórica en la definición de las formas

históricamente singulares en las que han sido problematizadas las generalidades de nuestra relación con las cosas, con los otros y con nosotros mismos (pág. 352).

En este sentido, la arqueología, corresponde al conjunto de prácticas discursivas presentes en los programas de la educación superior, particularmente en el programa de Enfermería; es decir, las prácticas que constituyen su régimen de verdad; así mismo, se dio el paso a la genealogía, en busca de las posibles formas de poder develadas en las prácticas discursivas, o sea aquellas en las que no sólo se constituye el saber, si no especialmente se configura la subjetividad (Martínez J. , 2010, pág. 75), de los profesionales de enfermería en Colombia.

Historiar implica buscar las prácticas a través de las cuales se presentan, las superficies en que emergen, se forman y se desarrollan los discursos, las reglas y condiciones que permiten su formación; es por ello que se recurre a la caja de herramientas teórica foucaultiana, ya que permite diversos usos, que envuelve una crítica “de lo que decimos, pensamos y hacemos, a través de una ontología histórica” (Foucault M. , 1999, pág. 347); ontología histórica de nosotros mismos, en la medida en que no se acude a estructuras formales con pretensiones de universalidad, sino como “investigación histórica a través de los acontecimientos que nos han conducido a constituirnos y a reconocernos como sujetos de lo que hacemos, pensamos y decimos” (pág. 348).

En este mismo sentido, es preciso tener en cuenta los umbrales en los que opera la arqueología:

Al momento a partir del cual una práctica discursiva se individualiza y adquiere su autonomía, al momento, por consiguiente, en que se encuentra actuando un único sistema de formación de los enunciados, o también al momento en que ese sistema se transforma, podrá llamársele umbral de positividad. Cuando en el juego de una formación discursiva, un conjunto de enunciados se recorta, pretende hacer valer (incluso sin lograrlo) unas normas de verificación y de coherencia y ejerce, con respecto del saber, una función dominante (de modelo, de crítica o de verificación), se dirá que la formación discursiva franquea un umbral de epistemologización (Foucault M. , 1970, págs. 313-314).

Por tanto, de lo que se trata es de tener en cuenta los discursos que se expresan y acumulan, en su régimen reglado y en las condiciones históricas que lo hacen posible en el periodo específico señalado y que, además, dependen de una determinada formación discursiva que se llama archivo.

La descripción arqueológica se basó en el análisis de los enunciados efectivos (hablados y escritos), que a través de su regularidad, dispersión y de su acumulación en una determinada época y un contexto, pueden constituir, condiciones de posibilidad de un saber;, en este caso en las prácticas discursivas y no discursivas presentes en la educación superior de la enfermería en Colombia.

Se ubicó en el análisis de los saberes institucionalizados, es decir en los discursos del saber de enfermería, los que “delimitan la práctica del mismo saber en una formación social dada” (Zuluaga, 1999, pág. 28); lo que exigió trazar la historia de los discursos institucionalizados en torno de la educación superior de la

enfermería en Colombia, y abordar el análisis de los procesos de epistemologización del saber; realizar una descripción con el objeto de visibilizar los tránsitos de la educación superior de la enfermería, que la justifican como disciplina profesional, y señalar los recorridos de tal práctica.

Teniendo en cuenta las precauciones metodológicas y lo propuesto por Miguel Morey (1983), para el momento **arqueológico**, se tuvo en cuenta los cuatro principios que permiten diferenciar el análisis arqueológico del tradicional:

- Se trataron los discursos como monumentos y no como documentos (no interpreta).
- No se trató de encontrar la transición de uno a otro discurso (que le sigue, precede o rodea), sino que define su especificidad.
- No tuvo en cuenta el autor, sino las prácticas discursivas que atraviesan las obras individuales.

Se diseñaron matrices que permitieron sistematizar la masa documental, clasificándola, teniendo en cuenta el tipo de documento y la institución o instancia que las produjo, se elaboró el archivo que constituyó el dominio de análisis de la indagación y el corpus documental permitiendo establecer series enunciativas que emergieron de las agrupaciones que se registraron en las matrices y que facilitaron el análisis; se identificaron los enunciados teniendo en cuenta la regularidad, la repitencia, la recurrencia, la dispersión, la relación de las modalidades enunciativas, lo que permitió realizar el análisis arqueológico, correspondiente al primer objetivo específico planteado para la investigación.

Para el momento genealógico se tuvo en cuenta lo dicho por Foucault (1978):

La genealogía es gris; es meticulosa y pacientemente documentalista. Trabaja pergaminos embrollados, garabateados, varias veces reescritos. (...) exige por tanto la minuciosidad del saber, un gran número de materiales amontonados, paciencia. En pocas palabras, un cierto ensañamiento en la erudición (pág. 136).

Por lo que se realizó un trabajo paciente de documentación, de búsqueda, acumulación y exploración de materiales escritos o dichos, relacionados con la educación superior de la enfermería, particularmente del programa de Enfermería de la Universidad Nacional de Colombia.

Se buscaron las posibles relaciones y fuerzas de poder que se dan en y desde la educación superior de la enfermería (procedencia de sus discursos, la instalación de sus prácticas). Según Morey (1983), permitió “establecer el espacio de emergencia, el momento en que surge, o la procedencia de una institución, un concepto, una práctica o un discurso”, para indicar de este momento “la procedencia irracional y los procesos de racionalización retrospectiva que acaban por ofrecernos a la mirada nuestro presente como “natural” (pág. 238).

La genealogía facilitó el análisis de las diversas formas y prácticas en que la educación de enfermería, las condiciones en las que refiriendo diversos trayectos se ha consolidado como una disciplina; de las circunstancias en que obra como dispositivo de poder, para el agenciamiento, conducción y control de sujetos.

La genealogía propuesta por Foucault, se encamina a un análisis preciso de las prácticas en las que los individuos se disciplinan, se producen como sujetos de determinado saber y de las instituciones donde la subjetivación acontece. Así mismo, el análisis genealógico lleva a “determinar el funcionamiento del poder - mostrar las piezas que lo articulan y su mecánica-” (Morey, 1983, pág. 232), se analizan las tácticas y estrategias de poder a través de lo que Foucault denominó dispositivo

implica la existencia de relaciones entre instituciones, prácticas sociales y modos de gobernar que buscan determinar las formas de ser, hacer y conocer el sujeto en un momento histórico determinado, constituyéndose así en acontecimiento. Se puede afirmar entonces que el dispositivo es un modo de constituir subjetividades (pág. 5).

La genealogía también marca escenarios donde diferentes fuerzas luchan para producir acontecimientos, anuncian la emergencia de algo preciso que puede ser un saber, un objeto, un concepto, una práctica, un discurso. La genealogía, entonces, se ocupó de asistir a la emergencia de la educación superior de enfermería y de establecer las relaciones que pudieron tejer en torno suyo, es decir “la táctica que, a partir de esas discursividades locales así descritas, pone en juego los saberes liberados del sometimiento que se desprenden de ellas” (Foucault M. , 2000, pág. 24).

Las prácticas también conciernen actitudes o experiencias que “nos constituyen históricamente” y que se identifican por:

- La homogeneidad¹⁷ o regularidad de las formas de racionalidad, de (...) “lo que (los hombres) hacen y la manera en que lo hacen”, tal homogeneidad está dada en las prácticas de la educación en enfermería y la manera como las enfermeras(os) lo hacen tanto en el proceso de formación, como en el ejercicio profesional.
- Sistemática, (están configuradas) por el eje del saber (las prácticas discursivas), del poder¹⁸ (las relaciones con los otros) y de la ética (las relaciones del sujeto consigo mismo) de forma específica e interrelacionada. En la investigación el eje del saber corresponde a la descripción arqueológica y el del poder al análisis genealógico, pretendiendo abarcar la relación del sujeto (enfermera/o) consigo mismo en un intento por mostrar la emergencia de subjetividades en enfermería.
- Generalidad o recurrencia, que corresponde “en sí misma a una configuración histórica singular”, que las hacen objeto de reflexión y análisis dado su carácter reflejo (Castro E. , 2004, pág. 246); en este

¹⁷ “no se ocupan de las representaciones que los hombres tienen de sí mismos o de las condiciones que los determinan”.

¹⁸ “En cuanto al análisis que Foucault hizo sobre el poder, corresponde a una profundización en la cual no se reconoce solamente al estado el ejercicio del poder en singular, sino que “lo relativiza, lo relaciona con otros poderes en plural, acompañándolos de un genitivo (poder del patrono, del padre de familia, del maestro de escuela, etc.) Allí donde nosotros leemos “poder”, también conviene a veces entender “autoridad”, “orden”, “disciplina”, “adiestramiento”, “organización” o simplemente “influencia”, es decir que hay que considerar la pluralidad de estas instancias...No existe un orden establecido si no unos micropoderes que tienen su coyuntura propia” (...), se halla distribuido, se ejerce en diferentes ámbitos, y funciona de múltiples maneras según sea estudiado el acontecimiento de acuerdo con las coordenadas históricas sociales y políticas en que este es analizado; “las fuerzas que están en juego en la historia, no obedecen a un destino, ni a una mecánica, si no al azar de la lucha. No se manifiestan como las formas sucesivas de una intención primordial; no adoptan tampoco el aspecto de un resultado. Aparecen siempre en la incertidumbre singular del acontecimiento” (Foucault, Michel. La imposible prisión: Debate con Michel Foucault. 1982. p. 32).

caso las prácticas discursivas de la educación de la enfermería son particulares y por tanto refieren una configuración histórica que las hace singular.

A modo de Conclusión:

Desde la perspectiva foucaultiana, arqueológica y genealógica, permite abordar fenómenos de la educación superior que deben ser abordados, marcados por giros históricos, relaciones de saber y poder que permiten entender como los enunciados presentes en la educación superior de enfermería en Colombia, han pasado por diferentes transformaciones que le han dado sentido a lo que se ha producido de acuerdo al discurso predominante en el periodo estudiado.

Al analizar las prácticas discursivas presentes en la educación superior de enfermería en Colombia, desde la perspectiva foucaultiana, puede verse la producción de un sujeto normalizado, en ocasiones subordinado al modelo biomédico, particularmente en la institución hospitalaria; pero también es posible mostrar fuerzas y prácticas de resistencia posibles de formar y transformar, posibilitando la emergencia de subjetividades en enfermería.

El análisis de las relaciones de saber-poder, produjo análisis crítico, de bordes, evidenciando algunos modos de resistencia, que permitieron descubrir fuerzas que, a modo de acontecimientos históricos, hicieron posible la constitución de la enfermería en la Universidad Nacional de Colombia; en este historiar la educación y formación de enfermeras(os), conduce a la producción de una ontología crítica del presente, para hacer visible aquellos elementos que, como acontecimientos, han constituido el presente de la educación superior en enfermería, superando así el interés por ser siempre lo mismo.

Posiblemente la tensión entre la educación de la enfermera(o) impartida desde la universidad y el ejercicio profesional se pudiera explicar porque los administradores de las instituciones de salud y el sistema de salud, parecieran desconocer lo que se enseña, dejando ver quizás que no es deseable que el profesional de enfermería ejerza como tal su profesión, pero, sin embargo, se considera indispensable en el marco de las profesiones en salud.

La descripción arqueológica y el análisis genealógico desarrollados en este trabajo, dejan ver como los postulados de Michel Foucault posibilitan reconocer que la educación de la enfermería está en el tránsito de la sociedad disciplinaria hacia la sociedad de control (educación permanente); así mismo, aún con las diferentes reformas económicas, sociales, de la educación y de la salud, algunos aspectos de la sociedad disciplinaria siguen estando presentes en la constitución de las subjetividades de los y las enfermeras(os) en Colombia.

Es así como mecanismos disciplinarios pretendieron y aún pretenden normalizar y homogeneizar comportamientos frente a la educación y desempeño profesional de la enfermera(o), a través de relaciones de poder dadas en los dispositivos de la educación superior y en las prácticas discursivas y no discursivas establecidas en los sitios de desempeño profesional como el hospital. La universidad y los escenarios del ejercicio profesional, como lugares institucionalizados, forman parte de una red educativa, se convierten en el principal instrumento biopolítico para la constitución de la enfermera(o).

El estudio permitió mostrar como reglamentaciones actuales en la educación y la salud propician relaciones saber/poder que se establecen en los lineamientos curriculares, generan procesos de sujeción y subjetivación, que han modificado o

desplazado diversas formas de ser nombrada desde actividad de enfermería centrada en la enfermedad, hasta el cuidado de enfermería, que tiene que ver ya no sólo con la enfermedad del paciente, sino con la situación de salud o enfermedad del sujeto objeto del Cuidado de enfermería.

En este sentido, las nuevas miradas sobre la enfermería de hoy, colocan en tensión la práctica del Cuidado de enfermería acorde con los desarrollos teóricos disciplinares, con la normalización establecida por las prácticas gubernamentales que en algunos casos continúan replicando el modelo biomédico propio de las sociedades disciplinarias, dejando en evidencia que no se ha producido el nexo entre el discurso del Cuidado de enfermería como eje articulador entre la formación y el ejercicio profesional de la enfermera; en otras palabras, el Cuidado de enfermería ha adquirido desarrollos teóricos; sin embargo, no se han dado los desarrollos prácticos en el orden institucional y en el de la gestión del Cuidado en enfermería.

En instituciones como la Universidad, se conjugan procesos de individualización y de totalización homogeneizadora, por la que los sujetos se constituyen a través de procesos de subjetivación y sujeción que los hace sentirse autogobernados y a la vez pertenecientes a la comunidad académica y profesional gobernado por otros, como lo exigido por reformas educativas tales como la Reforma de la Universidad Nacional de Colombia, en 1994, visibilizando la forma como deben ser planeadas las prácticas discursivas en el dispositivo curricular, de tal modo que se establezca “un grupo reducido de realizaciones ejemplares cuya apropiación convierta al estudiante en un virtual miembro de la correspondiente comunidad profesional o disciplinar”.

Es importante destacar que este tipo de estudios, posibilita una actitud crítica del investigador, no sólo en relación con las problematizaciones aquí presentadas, sino también a la propia transformación, es decir, la actitud crítica, como un modo de vida que vuelve a la propia vida objeto de problematización, de transformación, pero principalmente una actitud ética para los actuales modos de subjetivación, por tanto vale la pena preguntarnos: ¿es posible la transformación del presente y de lo que somos? ¿En qué medida la emergencia de subjetividades posibilita la transformación del presente, si fuerzas históricas nos traspasan y objetivan? preguntas que nos obligan a repensar la relación de la educación en enfermería con el presente.

BIBLIOGRAFIA

Arias, F. (2010). *La emergencia del hombre en la formación de maestros en Colombia segunda mitad del siglo XX*. (Tesis Doctoral). Universidad de Manizalez, CINDE. Manizalez: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud.

Arias, F., & Sánchez, T. (2012). *La herramienta arqueológica*. Recuperado el 11 de 10 de 2014, de CLASCO: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130419113709/RegionesinvestigativasenEducacionyPedagogiaenColombia.87-110.pdf>

Castro, E. (2004). *El vocabulario de Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Prometeo.

Durán, M. M. (2001). *Enfermería: desarrollo teórico e investigativo*. Bogotá: Unibiblos.

Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.

Foucault, M. (1983). On problematization. *The History of the present*.

Foucault, M. (1999). ¿Qué es la ilustración? En *Estética, ética y hermeneútica. Obras esenciales* (Vol. III). Barcelona: Paidós.

Foucault, M. (2000). Defender la sociedad. En M. Foucault, *Defender la sociedad. Curso en el College de France (1975-1976)* (pág. 24). Buenos Aires (Argentina): Fondo de Cultura Económica.

García, M. (2004). *Propuesta para orientar la enseñanza y la práctica de enfermería*. Mexico: Editorial El Progreso.

Gunther, M., & Raile, A. (2002). A discipline specific determination of high quality nursing care. *Journal of Advanced Nursing*, 38(4).

Gómez, C. (2012). El trasegar de enfermería en pro de su sede propia. *Avances en Enfermería*, 30(3).

Gómez, C., & Munar, C. (2009). Albores de la enfermería profesional en Colombia. *Temperamentvm(9)*, Recuperado de: <http://www.index-f.com/temperamentum/tn9/t1908r.php>.

Martínez , J. (2010). *La universidad productora de productores: entre biopolítica y subjetividad*. Bogotá: Universidad de La Salle.

Morey, M. (1983). *La pregunta del poder. Lectura de Foucault*. Madrid: Taurus.

Velandia, A. (1995). *Historia de la enfermería en Colombia*. Bogotá: Unibiblos.

HUMOR, INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN EN VALORES

Dra. Lidia Ester Cuba Vega

M. Sc. Yadira Miranda Cuba.

Universidad De La Habana

acralys.ms@fenhi.uh.cu

Introducción

En el mundo globalizado de hoy, conocer lenguas extranjeras, dejó de ser una moda para convertirse en una necesidad. Quienes desean abrirse paso en la sociedad competitiva actual, y desempeñar un mejor papel en ella, están “obligados” a dominar más de una lengua.

Como consecuencia de este proceso enseñanza/aprendizaje de lenguas, se incrementa el encuentro entre personas de diferente cultura, es decir, la interculturalidad, que “va mucho más allá de la coexistencia o el diálogo de culturas; es una relación sostenida entre ellas. Es una búsqueda expresa de superación de prejuicios, del racismo, de las desigualdades y las asimetrías que caracterizan al país, bajo condiciones de respeto, igualdad y desarrollo de espacios comunes.”¹⁹

¹⁹ Web FENOCIN, (Confederación Nacional de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras) <http://www.fenocin.org/interculturalidad.html> **Interculturalidad para todos. Puntos de partida.** Esta definición se ha hecho teniendo en cuenta las diferencias dentro de un mismo país, en el que coexisten

De acuerdo con el *Diccionario de términos claves de ELE* del **Centro Virtual Cervantes (CVC)**, la interculturalidad “es un tipo de relación que se establece intencionalmente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida. No se propone fundir las identidades de las culturas involucradas en una identidad única sino que pretende reforzarlas y enriquecerlas creativa y solidariamente. El concepto incluye también las relaciones que se establecen entre personas pertenecientes a diferentes grupos étnicos, sociales, profesionales, de género, etc. dentro de las fronteras de una misma comunidad.” Esta definición es mucho más amplia que la anterior y destacan en ella no solo la amplitud del concepto, sino también preconiza abiertamente que no retrata de un proceso de asimilación de una cultura por otra, sino de su reconocimiento como individualidad.

Mucho se ha hablado actualmente de la interculturalidad en la enseñanza de lenguas extranjeras; es decir, del logro de la competencia intercultural²⁰ como parte del proceso de desarrollo de la competencia comunicativa y de su relación con la educación en valores²¹, de su desarrollo intencionado desde los propios contenidos de las asignaturas, de una forma armónica, que nada tiene que ver con traer a la palestra del aula, como un plastrón, los elementos que se consideren necesarios para hablar de trabajo educativo.

Sin embargo, ¿cómo asimilan los estudiantes este trabajo con el desarrollo de los valores? ¿Influyen en ellos las características idiosincrásicas diferentes a las de los

diferentes grupos étnicos. Sin embargo, puede ajustarse perfectamente a las condiciones de los estudiantes de lenguas extranjeras, o segundas lenguas, insertos en la comunidad de habla de la lengua estudiada.

²⁰ En la actualidad hay una tendencia a un uso más profuso del término competencia intercultural, en relación con competencia sociocultural que había prevalecido hasta hace muy poco tiempo. Al respecto, Emma Gago, de la Universidad de la Sapienza, Italia, en su trabajo **El desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE**, expresa: “La *competencia intercultural* trasciende la *competencia sociocultural*, concebida como parte integradora de la *competencia comunicativa*. En la actualidad, al hablar de adquisición de la lengua, la atención recae en este aspecto, centrándose en el conocimiento, las actitudes y las destrezas interculturales del hablante; es decir, en cómo la lengua es el medio de acceso a la cultura y a través del cual ésta se expresa.”

²¹ En el propio Diccionario del CVC se dice: “En el ámbito general de la enseñanza, esta actitud propugna el desarrollo de valores sociales.”

hablantes de la lengua meta? ¿Cómo hacer más motivador, a la vez que efectivo, este trabajo? ¿Poseen los profesores los recursos para ello? Estas y otras interrogantes han motivado la realización de esta ponencia, en la que se expondrán las experiencias adquiridas en las asignaturas Lexicología Española y Gramática Española I y II, en el trabajo con la educación en valores y el desarrollo de la competencia intercultural, a partir del humor, a pesar de los clichés y estereotipos, fundamentalmente negativos, en relación con los asiáticos y, particularmente, los chinos. Entre estos están que no tienen sentido del humor, que son muy pasivos, que irrespetan a las mujeres a quienes dejan en un segundo plano, etc.

El objetivo general del presente trabajo es *exponer las experiencias en la educación en valores a partir de la interculturalidad y el humor en las clases de Lexicología Española y Gramática Española I y II de la FENHI, desde los propios contenidos de las asignaturas, para un mejor resultado en la formación de los futuros profesionales.*

Desarrollo:

1. La educación en valores

Muchas son las definiciones que se han dado del término **valor**. Por ejemplo, Arana y Batista (S/F) al definir los valores apuntan que no son “el resultado de una comprensión y, mucho menos de una información pasiva, ni tampoco de actitudes conducidas sin significación propia para el sujeto. Es algo más complejo y multilateral pues se trata de la relación entre la realidad objetiva y los componentes de la personalidad, lo que se expresa a través de conductas y comportamientos, por lo tanto, sólo se puede educar en valores ²² a través de conocimientos, habilidades de valoración, reflexión en la actividad práctica con un significado asumido. Se trata de alcanzar comportamientos como resultado de aprendizajes conscientes y significativos en lo racional y lo emocional. (...) Los valores son

²² A este término, por su importancia, se le dedicará un espacio más adelante.

razones y afectos de la propia vida humana la que no se aísla de la relación de lo material y lo espiritual y, entre lo social y lo individual.”

El termino **valor** está relacionado con la propia existencia del ser social, en tanto afecta su conducta, conforma sus ideas y condiciona sus sentimientos. Los valores son cambiantes, dinámicos, en apariencia elegidos libremente entre diversas alternativas. Pero, realmente, en buena medida, están condicionados por lo que la persona haya interiorizado a lo largo del proceso de socialización, y por las actitudes que reproduzca teniendo en cuenta las diversas instancias socializadoras que en ella hayan influido: escuela, familia, la comunidad, los medios de difusión, etc.

En la educación cubana es ya un lugar común, integrar la formación general del individuo al desarrollo de sus valores morales, aspecto este del cual no está ajena la Educación Superior. Tanto es así que se habla de la **educación en valores**²³ para hacer referencia a la formación integral del futuro profesional.

Según se expresa en la Enciclopedia Virtual Cubana, **EcuRed**, “La educación en valores en la formación profesional es el proceso de humanizar e intencionar lo social de la profesión. Significa desarrollar la personalidad profesional integral, mediante la modelación del ejercicio profesional en el proceso docente y en toda la vida universitaria para el desarrollo de los futuros modos de actuación profesionales.”

Se añade, además, que la educación en valores es un proceso humanizado, individual, social, vertical y horizontal, a lo largo de la vida de las personas, que determina su personalidad, desde su nacimiento hasta la ancianidad; en dicho proceso intervienen diversos factores cuyos sistemas complejos conllevan contradicciones en dependencia de las políticas educativas.”²⁴

²³ También se le ha denominado educación moral, pero este no es el término más generalizado hoy día, sino **educación en valores**.

²⁴ El párrafo es también tomado de **EcuRed**, pero se han hecho algunas modificaciones de redacción, por convenir al estilo del presente trabajo.

Compartimos las ideas de Lemes y Machado cuando expresan que educar en valores “resulta una cuestión fundamentalmente ética porque este proceso incorpora tanto la reflexión filosófica acerca de las finalidades del proceso educativo, (...) como los modelos generales de conducta manifestados en la vida cotidiana.” (2007)

La educación en valores tiene entre sus principales objetivos los siguientes:

- Desarrollar la capacidad valorativa en el individuo.
- Contribuir a reflejar adecuadamente el sistema objetivo de relaciones sociales.
- Desarrollar la capacidad transformadora y participativa con significación positiva hacia la sociedad.
- Desarrollar la espiritualidad y la personalidad hacia la integralidad y el perfeccionamiento humano. (**EcuRed**)

La concepción de la educación en valores como formación de una actitud dialógica ha servido de base a varias propuestas de autores Latinoamericanos como G. Hoyos, A. Cortina, etc.

Para Cortina una actitud dialógica en el terreno moral significa entre otras cosas, que la persona:

- Reconoce a los demás como interlocutores válidos, con derecho a expresar sus intereses y a defender sus argumentos.
- Está dispuesto igualmente a expresar sus intereses y a presentar los argumentos necesarios.
- No se cree portador de toda la verdad; un diálogo es bilateral, no unilateral.
- Está preocupada por encontrar una solución correcta; interesada en entenderse no significa lograr un acuerdo total, pero sí descubrir lo que ambos tienen en común.
- Sabe que la decisión final, para ser correcta, no tiene que atender a intereses individuales, sino a intereses universales. (1995).

2. Educación en valores e interculturalidad

Esta actitud dialógica a la que hace referencia Cortina, remite también al desarrollo de la competencia intercultural, puesto que alude a la disposición del individuo a autorreconocerse y a reconocer al otro, que es, a grandes rasgos, el sustento de la interculturalidad. Un diálogo es un intercambio comunicativo y todo intercambio comunicativo lleve aparejada una dimensión cultural.

“La interculturalidad es un tipo de relación que se establece intencionalmente entre culturas. Propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a través del reconocimiento de sus respectivos valores y formas de vida. La interculturalidad no pretende fundir las culturas involucradas en una identidad única, sino el reforzamiento y enriquecimiento creativo y solidario de las mismas.”(Cañas, 2005)

Por su parte, Barros considera que “La competencia intercultural implica un proceso en el que se pasa del etnocentrismo²⁵ al relativismo cultural y plantea una redefinición de la propia identidad. Se siente la necesidad de incorporar la perspectiva de la cultura propia para abordar la cultura meta, puesto que no puede darse la comprensión de la segunda sin hacer antes una reflexión de la primera.” (Barros, 2006: 17 *Ápud* Álvarez 2012:122)

3. Educación en valores, interculturalidad y enseñanza de LE y L2

Desde el punto de vista educativo, y esencialmente en la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas lenguas, la interculturalidad promueve el interés por entender al otro en su lengua y en su cultura: es lo que se ha dado en llamar educación para el desarrollo de valores dirigidos a conceder a cada parte implicada la facultad de comprender y repensar la diversidad para contribuir al proceso de comunicación interpersonal entre culturas.

²⁵ El etnocentrismo es la tendencia emocional que hace de la cultura propia el criterio exclusivo para interpretar los comportamientos de otros grupos, razas o sociedades. **DRAE.**

En el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, en general, y del español en particular, es asunto recurrente el tratamiento de la interculturalidad vinculado a la formación de valores.

Y esto es así dado que la interculturalidad propende al desarrollo de la ética y los valores sociales, a la identidad del individuo y a reconocer y respetar la diversidad social, "...con acciones sobre la dignidad y derechos de las personas y colectivos sociales, para que estos se constituyan en factores sustanciales de sociedades integradas, democráticas y estables. Desde las prácticas e interacción cotidiana, la identidad e interculturalidad, posibilitan actitudes para el entendimiento y relaciones entre «los distintos» para beneficio mutuo y colectivo. Como un horizonte de vida, la interculturalidad representa la apertura a nuevos escenarios, conocimientos y prácticas sin contradecir la estima, identidad y capacidades propias de las personas y colectividades.”²⁶

El *Marco Común Europeo de Referencia las Lenguas* (MCER) al referirse a las competencias que debe desarrollar el estudiante de lenguas, establece como uno de los dos grupos en que la divide, el de las competencias generales, en el que ubica a las que más directamente están relacionadas con la competencia intercultural, en cuatro subcompetencias: conocimiento declarativo o *saber*, destrezas y habilidades o *saber hacer*, competencia existencial o *saber ser* y, por último, *saber aprender*. Las dos primeras guardan un vínculo más estrecho con la dimensión intercultural: en el conocimiento declarativo o *saber* se incluyen el conocimiento del mundo o cultura general, el saber sociocultural y la toma de conciencia intercultural, mientras que las destrezas y habilidades interculturales corresponden al *saber hacer*.

Las destrezas y habilidades interculturales remiten a cuatro capacidades: la capacidad de establecer relaciones entre la cultura de origen y la extranjera; la sensibilidad cultural y la capacidad de emplear estrategias variadas para establecer contacto con personas de otras culturas; la capacidad de desempeñar el papel de intermediario cultural entre la propia

²⁶ Web FENOCIN, (Confederación Nacional de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras). Ecuador. Disponible en <http://www.fenocin.org/interculturalidad.html>

cultura y la extranjera y de resolver situaciones de conflicto y malentendidos culturales; y la capacidad para superar estereotipos²⁷.

4. Educación en valores y desarrollo de la competencia intercultural, a través del humor

Los aportes del humor a la enseñanza de la lengua han sido tratados con bastante frecuencia en investigaciones y experiencias didácticas durante los últimos años. Estos estudios generalmente se enfocan hacia la utilidad del humor para el desarrollo de la competencia comunicativa y entre ella la intercultural, lo que puede corroborarse, por ejemplo, en las siguientes palabras de Isabel Iglesias Casal:

“En el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras los materiales humorísticos presentan un amplísimo espectro de posibilidades didácticas porque podemos dotarlos de la flexibilidad suficiente para que respondan en cada momento concreto a nuestros intereses, desarrollando una buena planificación que las vincule estrechamente a los contenidos que estemos trabajando. Las posibilidades de explotación de los materiales humorísticos son múltiples porque implican de forma constante a los alumnos, a quienes se propone trabajar tanto los efectos expresivos como los aspectos estéticos de la lengua. Resultan muy eficaces tanto para desarrollar las cuatro destrezas básicas (expresión oral, expresión escrita, comprensión lectora y comprensión auditiva), como para trabajar las distintas áreas de habilidad que articulan la competencia comunicativa.” (2000: 445)

²⁷ Se entiende por estereotipo una imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable. **DRAE**. Es una imagen o idea asociada con un determinado grupo que dificulta la comunicación entre personas porque significa una representación excesivamente simplificada de la realidad, al tiempo al tiempo que impide la reflexión crítica sobre su propia superficialidad conceptual. (Cañas, 2005: 72)

También suele hablarse del humor y la interculturalidad al expresarse que los patrones culturales de determinada comunidad, influyen directamente en la aprehensión del mensaje humorístico por parte de los hablantes de la lengua extranjera (o la L2).

Sin embargo, no hemos encontrado en la bibliografía revisada referencia directa a la relación humor – interculturalidad – educación en valores y mucho menos desde los propios contenidos de las diferentes asignaturas. De ahí, a nuestro juicio, la utilidad del presente trabajo.

4.1. ¿Qué es el humor?

El Diccionario de la lengua española © 2005 Espasa-Calpe, define **humor** como: m. Estado de ánimo: *está de un humor excelente*. // Jovialidad, gracia, agudeza. // Disposición en que uno se halla para hacer una cosa: *hoy no estoy de humor para verle*. // Facultad de descubrir y expresar lo que es cómico o gracioso: *se lo toma todo con mucho humor*.

A los efectos de este trabajo, se define como **humor al tipo de expresión** o postura que exalta el lado cómico o risueño de diversas situaciones. El concepto, de acuerdo con su definición teórica, refiere a la **vivacidad, espíritu alegre, entusiasmo o genio**. Por ejemplo: ***“El humor nos ayuda a hacer más llevaderos los momentos más difíciles de la vida”, “No tolero a la gente que atiende de mal humor”, “Con un poco de humor, todo es más fácil”***.

Según Monterroso “el humor es el realismo llevado a sus últimas consecuencias. El verdadero humorista pretende hacer pensar y, a veces, hasta hacer reír, observa la existencia a través de un filtro y aunque a veces se tina de pesimismo supone siempre una fuente de constante sorpresa y novedad, una ruptura con el lenguaje convencional.” (*Ápud Iglesias, 2000: 439*)

El humor es un valor prácticamente universal pero sus manifestaciones no son homogéneas. Lo que puede provocar una carcajada en un grupo puede considerarse malsonante u ofensivo en otro; por eso es tan importante que los hablantes que estudian una lengua extranjera desarrollen las habilidades y destrezas para descodificarlos.

El humor no solo permitirá trabajar de una manera más amena y desinhibida los contenidos de las diferentes asignaturas, puesto que un alumno sonriente o divertido debe presentar una actitud más relajada y favorable al aprendizaje que si está aburrido, tenso o ante una situación plana. También posibilitará:

- Desarrollar la capacidad de pensar en la lengua estudiada.
- Contribuir al desarrollo de la inferencia a partir de los aspectos pragmáticos que se ponen en juego.
- Tomar conciencia de la propia identidad cultural; de los aspectos comunes y diferentes que no resultan comprensibles para personas que no comparten la historia, creencias, costumbres, etc.
- Trabajar en la educación en valores al respetar las diferencias culturales entre los hablantes de la lengua meta y la cultura propia.

Existen diferentes clasificaciones de humor. En este trabajo se tendrá en cuenta la que determina dos tipos fundamentales: humor verbal y humor gráfico. El humor verbal es aquel que se logra a través de la palabra y solo con ellas.

Como un subtipo de humor verbal está el **chiste**: dicho u ocurrencia aguda y graciosa. Es una corta serie de palabras o una pequeña historia hablada o escrita con fines cómicos, irónicos o burlescos, contiene un juego verbal o conceptual capaz de mover a risa. Muchas veces se presenta ilustrado por un dibujo, y puede consistir solo en este. Otro de los subtipos lo constituye el **cuento corto de humor**: narración breve que contiene algún doble sentido, alguna alusión burlesca, o algún disparate que provoca risa.

Humor gráfico gama diversa de obras gráficas realizadas para la prensa, desde chistes de una sola viñeta y caricaturas hasta verdaderas historietas, tiras cómicas e incluso planchas enteras. Muchas abundan en la sátira de la actualidad política y social.

En el tratamiento del humor, a partir de la interculturalidad para la educación en valores, se trata de adecuar los contenidos y objetivos de la asignatura, integrando en ellos lo instructivo y lo educativo e intencionando los valores en los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), presentándolos en unidad.

Para ello se han seleccionado, algunos valores por su relación directa con la interculturalidad, y teniendo en cuenta la existencia de estereotipos negativos en relación con los chinos, así como las características de los estudiantes, determinadas a través del diagnóstico nación realizado al comenzar los estudios en la Facultad. Estos valores son esencialmente, solidaridad, generosidad, responsabilidad, honradez, honestidad, laboriosidad, respeto, justicia, reconocimiento a la alteridad, fidelidad a los principios etc.

Es importante tener en cuenta que al trabajar con cada uno de los ejemplos humorísticos que se presentan a continuación, el profesor siempre hacer referencia al tipo de chiste, los aspectos comunes o diferentes que tienen respecto de su cultura, de ser diferentes, cómo se trataría el mismo tema en su cultura, etc.

Ejemplos de humor verbal:

✓ Cuento humorístico corto

Un americano que participa en un banquete internacional, sentado frente a un individuo de aspecto asiático, con ánimo de empezar la conversación le pregunta en voz alta y en un inglés muy simple: “¿gustar la comida?” El asiático asiente sin decir nada. Cuando minutos más tarde el maestro de ceremonia presenta a nuestro hombre como un eminente profesor de Economía y le invita a tomar la palabra para disertar brevemente sobre determinado

tema de comercio internacional, el asiático acepta la invitación y tras hacerlo en perfecto inglés retorna a su asiento, se sienta y, dirigiéndole la palabra al americano, le pregunta: “¿gustar la charla?”.²⁸

Se emplea para trabajar en Lexicología los procedimientos lexicogenésicos del español, con el fin de que el estudiante extraiga palabras en las que se empleen dichos procedimientos. En Gramática Española II, se utiliza en el análisis sintáctico.

✓ Chiste para trabajar unidades fraseológicas en Lexicología y los valores laboriosidad, respeto y responsabilidad:

Dos amigas están conversando y una le dice a la otra:

- Pues mi hijo ha encontrado un trabajo y se encuentra como **pez en el agua**.

- ¿Sí? ¿Qué hace?

-Nada, nada, nada...

Preguntas que se formulan para trabajar el valor laboriosidad y responsabilidad con este chiste:

¿Qué creen ustedes sobre la actitud del hijo de la amiga? ¿Con qué adjetivo lo calificarían?//
¿Y qué creen sobre la actitud de la madre? // ¿Qué harían ustedes si estuvieran en el papel de la amiga? // ¿Y si fueran la madre?

✓ Para trabajar la polisemia:

Un amigo le dice a otro:

²⁸ Texto adaptado de English, L. M. y Lynn, S. Business Across Cultures. Effective Communication Strategies. Longman, Addison – Wesley Publishing Co. Inc., 1995. Presentado por Alberto Luis Cañas Campo en **Aspectos interculturales en la enseñanza del español segunda lengua/lengua extranjera: propuesta didáctica**

- Oye, le he comprado un collar a mi mujer...

- ¡Pues yo todavía la llevo suelta!

El valor priorizado aquí, es el respeto al sexo femenino tan vilipendiado, en las sociedades actuales. Se busca con ello rechazar las actitudes discriminatorias y machistas que irrespetan a las mujeres tanto al referirse a las relaciones amorosas como a las demás facetas de la vida. También romper con los estereotipos negativos sobre el maltrato de los hombres chinos hacia las mujeres de su nacionalidad.

✓ Para trabajar en Gramática Española el valor pragmático de los conectores:

"Se comienza a conocer la afición a la bebida de un hombre que se gana la vida dando clases, lo cual provoca la disminución del número de alumnos, y alguien le dice: -Podría ser usted el profesor más solicitado de toda la ciudad tan sólo con abandonar la bebida. ¿Por qué no lo hace?; ¿Y eso es lo que se le ocurre? -responde indignado el bebedor- ¡Con que si doy lecciones es para beber, y voy a dejar de beber para tener lecciones!"

[*Ápud* Cortés 1994: 291].

Además de trabajar el valor responsabilidad, se trabaja también en aras de incidir en la valoración negativa de la ingestión de bebidas alcohólicas.

✓ Chiste que posibilita trabajar en Gramática las funciones del artículo en español, aspecto que ofrece dificultades a los estudiantes y que provoca un error interlingual frecuente:

Un amigo le comenta a otro:

- Escucha lo que dice el periódico: "En Londres el peatón sufre un atropello cada media hora".

- ¡Pobre hombre! ¡Debe acabar hecho polvo!

Observamos cómo el primer personaje utiliza el artículo “el” con un valor generalizador hecho que no coincide con la interpretación del segundo personaje que lo toma como individualizador. Esto es lo que provoca la situación divertida. (Rivero, 2011)

Ejemplos de humor gráfico

1.



Las viñetas²⁹ anteriores sirven para trabajar en Lexicología los procedimientos onomasiológicos del español, específicamente, los acortamientos y los neologismos (tele, cole e Internet).

Pueden trabajarse los valores referidos a la responsabilidad que contraen padres, maestros y profesores en la educación de las nuevas generaciones (1ª viñeta) y al papel nocivo de los medios de comunicación en la creación de imágenes estereotipadas que llegan a crear una conciencia discriminatoria en la población (viñeta 2)

²⁹ Viñetas tomadas del trabajo titulado *El lenguaje del humor como material didáctico para la clase de ELE* de Cristina Albertos Díez

2.



Esta imagen se emplea para trabajar en Lexicología las palabras tabúes y los eufemismos. Se les pregunta a los estudiantes cuál es la razón por la que el papel higiénico responde así, por lo que los estudiantes deberán responder con la función que realiza, para lo cual utilizarán los tabúes o los eufemismos, según las propias características individuales de cada uno. Podrá servir, según la respuesta para tratar el respeto a los demás, de acuerdo a las circunstancias en que se esté durante la interacción.

3. Analice la siguiente viñeta extraída de un periódico español. Luego:

- Comente el contenido de la viñeta.
- Determine cuál es el proceso que se ha seguido en cada una de las unidades léxicas que aparecen en ella.
- Una de las formas no es posible en español. Diga cuál es y por qué.



Con esta viñeta se trabajarán diversos valores: honestidad, fidelidad a los principios, etc. Se insistirá en cuál es la manera de expresar la inconformidad de los jóvenes hacia las personas a quienes aluden. Se les preguntará a los estudiantes sobre cómo evalúan las actitudes de las dos partes. Igualmente se indagará en las formas que tienen ellos para expresar sus inconformidades, inquietudes, etc.

4. En la siguiente viñeta, publicada en un periódico español, aparece un ejemplo de un adjetivo derivado de verbo (adjetivo deverbal) que puede analizarse de dos maneras distintas atendiendo a los procedimientos de formación. Analice cada una. (Desde el punto de vista del trabajo con los valores, puede darse un tratamiento similar al de la viñeta anterior en cuanto a defender sus convicciones.)



5. De la siguiente viñeta, seleccione dos palabras en las que estén presentes diferentes procedimientos lexicogénicos del español. Explíquelos.



Se debatirá si creen que esa viñeta realza el valor de la profesión o lo desvaloriza. Se les pedirá sus criterios al respecto. Igualmente se les indicará que expresen cuál es la valoración social del maestro y el profesor en su cultura.

6. Para trabajar el respeto a las particularidades del otro está esta imagen, que es utilizada en Gramática Española para tratar el uso y significado de los tiempos verbales, específicamente el pospretérito.

El europeo perfecto

cocinar como ...  un británico	debería ...		sería ...	tan locuaz como ...  los finlandeses.
conducir como ...  un francés.	estar siempre tan disponible como ...  un belga.	ser tan divertido como ...  ... los alemanes.	tan técnico como ...  un portugués.	tranquilo como ...  los italianos.
tan flexible como ...  los suecos.	tan famoso como ...  un luxemburgués.	tan paciente como ...  un austriaco.	organizarse como ...  un griego.	humilde como ...  los españoles.
ser tan sobrio como ...  un irlandés.	discreto como un danés. 	tan generoso como ...  un holandés.		

Conclusiones:

Las experiencias expuestas han sido validadas en el trabajo de varios años con las asignaturas Lexicología Española y Gramática Española I y II.

El tratamiento dado a los contenidos por medio del humor ha posibilitado clases más dinámicas, la desinhibición de los estudiantes, desarrollar el pensamiento inferencial, así

como contribuir a una mejor descodificación de los mensajes humorísticos, tanto verbales como gráficos. De igual manera, y fundamentalmente para los fines de este trabajo, los estudiantes han aprendido a conocer otras particularidades de una cultura diferentes a la propia e interactuar con ella, al mismo tiempo que han desarrollado los valores que intencionadamente, se propusieron los docentes.

Este trabajo puede realizarse también con otras asignaturas, fundamentalmente las de práctica integral de la lengua en cualquiera de los años académicos de la carrera.

BIBLIOGRAFÍA

Alberto Díez, Cristina. (2009). *El lenguaje del humor como material didáctico para la clase de ELE*. V Encuentro Brasileño de Profesores de Español. **Suplementos marcoELE / núm. 9**.

Álvarez Báez, Antonio. (2012). **El tratamiento de la interculturalidad en el habla con estudiantes de español sinohablantes**. Tesis doctoral. Editorial de la Universidad de Granada,

Álvarez Gonzalez, S. (2011). *La relevancia del enfoque intercultural en el aula de lengua extranjera*. Revista **Nebrija de Lingüística Aplicada**, 9(5), 40-56

(Álvarez, V. (1997). **La formación de valores como propósito educativo**. Universidad Central de las Villas, Centro de Estudios de Educación.

Arana Ercilla, Martha y Nuris Batista Tejeda. (S/F). **La educación en valores: una propuesta pedagógica para la formación profesional.** Disponible en <http://www.oei.es/salactsi/ispajae.htm> [En línea: 29 de mayo de 2013, 22:26:13]

Cañas, Campo, Alberto Luis. (2005). **Aspectos interculturales en la enseñanza del español segunda lengua/lengua extranjera: propuesta didáctica.** Memoria de Máster de Enseñanza del Español como Segunda Lengua. Curso 2003 – 2004. Universidad de Educación a Distancia.

Cortés Parazuelos, María Helena. (1994). *Una experiencia en clase: el chiste lingüístico.* **Actas V Congreso ASELE.** Centro Virtual Cervantes.p. 287 - 296

Cortina A. (1995). *La educación del hombre y del ciudadano.* **Revista Iberoamericana de Educación .** Ene-Abr 7. 1,5-20.

Gago, Emma. (2010). *El desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE.* **AnMal Electrónica 29.** Universidad de la Sapienza e Instituto Cervantes de Roma. Disponible en http://www.anmal.uma.es/numero29/Competencia_intercultural.htm [En línea: 11 de junio de 2013, 15:44:52]

Hernández Junco, Varna et al. (2008). *Tratamiento de los valores en el sector de la salud: una experiencia práctica.* **Rev Cub Med Mil** v.37 n.4 Ciudad de la Habana oct.-dic.

Iglesias Casal. Isabel. (2000). Sobre la anatomía de lo cómico. Recursos lingüísticos del humor verbal. ASELE ACTAS XI. Centro Virtual Cervantes. p. 4439 – 449. Disponible en cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0439.pdf [En línea: 7 de junio de 2013, 17: 43:18]

Lemes Batista, Ariel y Teresa Machado Hernández. (2007). *Contribución a la educación en valores a través de un sistema de acciones con enfoque disciplinar: una experiencia pedagógica en la UCLV.* Universidad de Málaga. **Eumed.net.** Disponible en <http://www.eumed.net/eve/resum/07-febrero/lbmh.htm> [En línea: 5 de junio de 2012, 10: 21 :34]

Llera, José Antonio. (2004). *La investigación en torno al humor verbal*. **RLit**, **LXVI**, **132**. p. 527 – 535. Disponible en <http://revistadeliteratura.revistas.csic.es> [En línea: 16 de abril de 2010, 12:09:23]

Paricio, María Silvina. *Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado*

Rivero González, Francisco Manuel. (2011). *El uso del humor en la enseñanza: una visión del profesorado de ELE*. Memoria de Máster. Universidad de Jaen y **FINIBER**.

Rodríguez Medina, Silvana y Fernanda Zulueta Gómez. (2001). **La formación de valores en el estudiante universitario. Una reflexión y un reto**. Gaceta Médica Espirituana 2001; 3(1). Sancti Spíritus. Cuba. Disponible en http://bvs.sld.cu/revistas/gme/pub/vol.3.%281%29_04/p4.html [En línea 3 de junio de 2013, 21:13:24]

Steimberg, Oscar. (2001). *Sobre algunos temas y problemas del análisis del humor gráfico*. **Signo y seña**. Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Web **FENOCIN**, (Confederación Nacional de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras). Ecuador. Disponible en <http://www.fenocin.org/interculturalidad.html> [En línea 10 de junio de 2013, 22:31:43]

