



ISBN: 978-1-945570-69-8



Universidad
del Valle



UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
CALI



INSTITUCION UNIVERSITARIA
ESCUELA
NACIONAL
del DEPORTE



redipe
Red Iberoamericana
de Pedagogía

Título del libro de Investigación: *Apropiación, Gestión y uso edificador del conocimiento*
ISBN 978-1-945570-69-8.

Editorial Redipe, Capítulo Estados Unidos. Coedición: Universidad de San Buenaventura
Universidad del Valle y Escuela Nacional del Deporte Institución Universitaria

Septiembre de 2018

Serie: *Apropiación, Aplicación y uso edificador del conocimiento*

COMITÉ CIENTÍFICO REDIPE

Valdir Heitor Barzotto, Universidad de Sao Paulo, Brasil

José Manuel Touriñán, Ph D, Coordinador Red Internacional de Pedagogía Mesoaxiológica, Ripeme-Redipe

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

Agustín de La Herrán Gascón, Ph D Universidad Autónoma de Madrid

Mario Germán Gil Claros, Grupo de Investigación Redipe

Rodrigo Ruay Garcés, Chile. Coordinador Macroproyecto Investigativo Iberoamericano Evaluación Educativa

Julio César Arboleda, Ph D Dirección General Redipe

CONSEJO EDITORIAL

Valdir Heitor Barzoto, Universidad de Sao Paulo

Rodrigo Ruay Garcés, Universidad La Serena de Chile

Carlos Alfonso Riquelme Cepeda, Universidad de Chile

Alejandro Ulloa San Miguel, Universidad del Valle

Carlos Adolfo Rengifo – Ana María Aragón Holguín, Universidad de San Buenaventura

Wilson Canizales, Escuela Nacional del Deporte

Victoria Eugenia Rivas, Fundación Academia de Dibujo Profesional

Arnaldo Ríos Alvarado, Universidad Libre Seccional Cali

Luis Eduardo Rosas Bucheli, Secretaría de Educación Municipal

CONTENIDO

PRÓLOGO	.....7
GENERALIDADES	....8
CONFERENCIAS Y PONENCIAS	
1. DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN TÉCNICA, UN SABER EN CONSTRUCCIÓN José Darwin Lenis Mejía. Universidad del Valle	.....15
2. ACREDITACIÓN DE ALTA CALIDAD, ¿LA VIDA DE LAS IES? Acreditación de alta calidad en IES y el malestar, sufrimiento y cansancio de los actores involucrados Carolina Londoño Franco USB Cali	.....24
3. ARQUITECTURA DEL CIELO; INVENTARIO DE LA ARQUITECTURA RELIGIOSA DE SANTIAGO DE CALI	.....61
Victoria Eugenia Rivas, Fundación Academia De Dibujo Profesional	
4. LA PERMACULTURA COMO PRINCIPIO PEDAGÓGICO EN ESTRATEGIAS ARQUITECTÓNICAS	.....75
Lilian Marcela Pulido Sierra, , Fundación Academia De Dibujo Profesional	
5. LA CREACIÓN DE UNA OTRI (OFICINA DE TRANSFERENCIA DE RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN), PUNTO DE QUIEBRE PARA INTEGRAR UNA BIO-ECO- REGIÓN	.....87
Diana Ávila Grijalba- Erika Ríos Torres- Arnaldo Ríos Alvarado- Andrés Sánchez Grijalba- Martín Jiménez Figueroa- Yairan Ramirez Valencia- José- Muñoz Bermudez- Beatriz Vesga Sánchez- Aymer Vasquez Rivera, Universidad Libre Secciona Cali	
6. LÚDICA, MOTIVACIÓN Y AMBIENTES DE APRENDIZAJE, FACTORES QUE INFLUYEN EN EL APRENDIZAJE DE UN SEGUNDO IDIOMA EN LAS INFANCIAS	.....100
Alejandra del Pilar Ramírez Chaparro, <i>Corporación Universitaria Minuto de Dios</i>	
7. PENSAMIENTO CRÍTICO, ESTRATEGIAS PARA ESTIMULARLO E INCIDENCIA EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN EL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD DE LA GUAJIRA	.....129
Mairis Yaireth Ayola Mendoza ¹ - Eufemia María Moscote Riveira, Universidad de La Guajira	
8. RETOS Y REALIDADES DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN INDÍGENA PROPIO EN EL CONTEXTO WAYUU: UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA	.....147
María Fernanda Giraldo Polanco. Universidad de los Andes	

¹ Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad de La Guajira. Magister en Educación del SUE Caribe. Directora de programa de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de La Guajira.

- 9. SISTEMA DE ACTIVIDADES EXTRA DOCENTES QUE CONTRIBUYA AL FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LOS ESTUDIANTES DE SÉPTIMO GRADO DE LA ESBU “EDUARDO PANIZO BUSTOS” DEL MUNICIPIO BAHÍA HONDA169**
 Lic. Duniel Lamas Martínez- Esp. Pedro León Llano, Universidad de Artemisa, Cuba
- 10. UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA DE INVESTIGACIÓN INTERCULTURAL, ENTRE LA MISAK UNIVERSIDAD Y LA UNIVERSIDAD LIBRE192**
 Martin Camilo Jiménez Figueroa- Andrés Mauricio Sánchez Grijalba- Diana Patricia- Ávila Grijalba- Yairan Cecilia Ramírez Valencia- José David Muñoz Bermúdez- Aymer Elid Vásquez Rivera- Beatriz Amparo Vesga Sánchez- Arnaldo Ríos Alvarado. Universidad Libre- Cali
- 11. APROXIMACIONES A LA CONFIGURACIÓN DE UN MACROPROYECTO INTERNACIONAL DE INFANCIA REDIPE... O... INFANCIAS?203**
 Ana María Aragón Holguín. Universidad de San Buenaventura
- 12. DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA MEDIR LOS ESTILOS DE DIRECCIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE BÁSICA Y MEDIA.....213**
 Pablo Andrés Erazo Muñoz Germán Albeiro Castaño Duque, Universidad Nacional de Colombia
- 13. LA EDUCACIÓN FINANCIERA Y LOS DERECHOS DE PROPIEDAD COMO ELEMENTOS PARA EL USO APROPIADO DE LOS RECURSOS FINANCIEROS253**
 Fernando Juárez- Alejandro Useche- Carlos Hernán Pérez Escuela de Administración, Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia
- 14. LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA UN MEDIO PARA ANALIZAR EL TERRITORIO EN LA ELECTIVA MARKETING TERRITORIAL271**
 Magdalena Murgueitio Edy Lorena Burbano Vallejo - Eugenio Moreno Universidad de San Buenaventura Cali.
- 15. SATISFACCIÓN LABORAL DOCENTE: UN ESTUDIO DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE BÁSICA SECUNDARIA Y MEDIA281**
 Pablo Andrés Erazo Muñoz, Universidad Nacional de Colombia. Universidad Católica de Manizales. Manizales
 Jeremías Quiñones Cárdenas Universidad Nacional de Colombia. Manizales/Colombia.
- 16. ANÁLISIS SOCIOCULTURAL, CONSTRUCTIVO Y ESTÉTICO PARA EL DESARROLLO DECORATIVO DEL PATRIMONIO INMUEBLE COLOMBIANO317**
 Jenny Tatiana Martínez Ruiz FADP
- 17. KINESIS, LA FUERZA DEL BAILE ESTÁ EN TU CUERPO: PROPUESTA DE CIENCIA Y ARTE EN LA EDUCACIÓN DE LA NORMAL SUPERIOR REBECA SIERRA CARDONA329**
 Gloria Matilde Ospina - Liliana Marcela Herrera - Cesar Augusto Duque -Valentina González Rendón. Escuela Normal Superior Rebeca Sierra Cardona- Anserma, Caldas
- 18. ROL DE LAS MAESTRAS EN LA INTEGRALIDAD DE LAS ACTIVIDADES RECTORAS ¿REALIDAD EVIDENCIADA O ESCRITA?337**

Maria Ximena Araque Linares- Saray Colorado Vega- Oriana Isabela Riveros Bolaños, Estudiantes VI semestre Licenciatura en Educación para la Primera Infancia, Universidad de San Buenaventura Cali

19.EL CINE EN EL APRENDIZAJE. CASO DE ESTUDIO: APRENDIZAJE DE LA MATEMÁTICA

Angélica María Urquizo Alcívar y Roberto Salomón Villamarín Guevara UNACH
María Alcívar Moreira² UNIDAD EDUCATIVA “SANTA MARIANA DE JESÚS”349

20.INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES
Edgar Eduardo Montoya Idarraga- César Augusto Gutiérrez Rodríguez. CASD 367

21.ESTRATEGIA TIC PARA FORTALECER LA COMPETENCIA DE SOLUCIÓN DE PROBLEMAS MEDIANTE EL PENSAMIENTO COMPUTACIONAL.413
César Augusto Gutiérrez Rodríguez CASD

RESÚMENES417

1. ANATOMÍA Y TECNOLOGÍA: UN DILEMA ACTUAL?

Estefania Montoya Cobo, Escuela Nacional del Deporte - Teblami
Liliana Salazar Monsalve, Universidad del Valle. Teblami

2. CONFIGURACIÓN DE LA INFANCIA EN REPRESENTACIONES DEL MERCADO Y CONSUMO

Carolina Córdoba Piedrahita- Mónica María Renza Vivas, Maestría en Educación Para la Primera Infancia, Universidad de San Buenaventura Cali – Colombia

3. INTEGRACIÓN DE LAS COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN LOS PLANES DE ESTUDIO. ANÁLISIS DESDE LA TRANSVERSALIDAD CURRICULAR

Eva Trinidad Granados Caceres, Universidad Santo Tomás

4. LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS UN MEDIO IDEAL PARA ENSEÑAR PRÁCTICAS SALUDABLES.

Jefferson García Buitrago, Universidad de San Buenaventura Cali

5. CIBERCULTURA ... ALGUNAS REFLEXIONES

Martha Lucia Quintero Torres, Universidad de San Buenaventura

6. COMPETENCIAS DIGITALES: DESDE LOS NIVELES DE APROPIACIÓN DE LAS TIC HASTA LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS DOCENTES

Isabella Zambrano Aldana - Isabella Valentina Álzate Cardozo - Martha Lucia Quintero Torres

7. NUEVAS INFANCIAS... NUEVAS ÉPOCAS

Ana Milena Marulanda Navia - Claudia Patricia Ortiz Marín, Universidad de San Buenaventura

8. PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA

² Docente titular de la Unidad Educativa “Santa Mariana de Jesús”. Riobamba-Ecuador.
alcivarmaria54@yahoo.es

Aura María Jiménez Ramírez - Juliana Betancourth Cañas, USB

9. REFLEXIONES SOBRE EL ROL DEL MAESTRO EN LA PRIMERA INFANCIA

Maria Nathalia Bolívar García, USB

10. COLOMBIA HACIA EL CUMPLIMIENTO Y LA RESPONSABILIDAD POR EL DESARROLLO INTEGRAL DE LAS NIÑAS Y NIÑOS DE PRIMERA INFANCIA.

Andrea Llanos Oviedo- Olga Lucía Parga Rodríguez, USB.

11. PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA Y LA PROMOCIÓN DEL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CIUDADANAS EN NIÑOS DE GRADO TRANSICIÓN

Angélica Vélez Alape USB

TALLERES

.....437

1. TALLER COMPRENSIVO EDIFICADOR: USANDO TICS PARA LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Angélica María Urquizo Alcívar- Roberto Salomón Villamarín Guevara, Unach, Riobamba, Ecuador

2. TALLER COMPRENSIVO EDIFICADOR: EL PODER DE LA PALABRA

Genoveva Veronica Ponce Naranjo, Unach, Riobamba, Ecuador

3. TALLER COMPRENSIVO EDIFICADOR SOBRE EL VALOR DE LA OPINIÓN

Rómulo Arteño Ramos Unach, Riobamba, Ecuador

4. TALLER COMPRENSIVO EDIFICADOR: PENSAMIENTO CRITICO PARA LA VIDA COTIDIANA

Carmen Siavil Varguillas Carmona Unach, Riobamba, Ecuador

5. TALLER COMPRESIVO EDIFICADOR. ANÁLISIS DE ADAPTACIÓN DEL USUARIO A NUEVAS FORMAS DE INTERACCIÓN USANDO VOZ, TOQUE Y PENSAMIENTO

Gonzalo Pomboza-Junez Unach, Riobamba, Ecuador

PRÓLOGO

El presente libro de investigación, publicado bajo el sello Editorial Redipe en coedición con **Universidad de San Buenaventura, Universidad del Valle y Escuela Nacional del Deporte Institución Universitaria** incluye los trabajos enmarcado en procesos investigativos seleccionados como Capítulo de libro, del ***VI Simposio Internacional Apropiación, Gestión y uso edificador del conocimiento***, organizado por la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE), en alianza con las instituciones en referencia, y desarrollado en las instalaciones de las mismas, respectivamente los días **04 al 07 de septiembre de 2018**.

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 César Arboleda, PhD

Director Redipe

direccion@redipe.org

GENERALIDADES



Universidad de San Buenaventura, UNIVALLE,
Escuela Nacional Del Deporte

De este evento deriva dos libros internacionales con ISBN. Uno, con los textos escritos de conferencias y ponencias presencial y No presenciales que figuran como capítulos (Editorial Redipe Capítulo Estados Unidos), en coedición con instituciones sede. Otro, con las actividades del curso y taller, una vez aprobadas.

Apoyan:

Southern Connecticut State University, Facultad de Educación Universidad de Sao Paulo, Facultad de Educación Universidad Autónoma de Madrid, Doctorados Educación Universidad de San Buenaventura Cali (Colombia) – Universidad La Serena y Universidad Católica del Maule (Chile), Maestría en Primera Infancia, Maestría en Alta Dirección de Servicios Educativos (MADSE), y Maestría Educación y Desarrollo Humano de la USB, Maestría en Tecnologías para Aprendizaje, Universidad de Guadalajara, CUNorte, CIHCyTAL, Universidad Autónoma de Baja California (México), RIPAL, RIPEME, REDPAR, RIDGE, RIDECTEI, RIPRI

PROPÓSITO

Generar un espacio de intercambio entre estudiantes, profesores, directivos y otros agentes educativos y organizacionales que indagando y participan activamente en la generación de espacios más humanos para la vida desde los ámbitos de la ciencia, la tecnología, la innovación y otros ejes temáticos en los diversos niveles y áreas de la formación presencial y virtual.

Constituir y/o fortalecer macroproyectos pedagógicos e investigativos, redes y vínculos frente a los retos y desafíos de educar para la vida desde los ámbitos en referencia.

Coordinadores científicos del evento:

Valdir Heitor Barzoto, Universidad de Sao Paulo
Rodrigo Ruay Garcés, Universidad La Serena de Chile
Carlos Alfonso Riquelme Cepeda, Universidad de Chile
Alejandro Ulloa San Miguel, Universidad del Valle
Carlos Adolfo Rengifo – Ana María Aragón Holguín, Universidad de San Buenaventura
Wilson Canizales, Escuela Nacional del Deporte
Victoria Eugenia Rivas, Fundación Academia de Dibujo Profesional
Arnaldo Ríos Alvarado, Universidad Libre Seccional Cali
Luis Eduardo Rosas Bucheli, Secretaría de Educación Municipal

Nodo Redipe Cali: Dr. Sergio Tobón, Par Académico Iberoamericano; Dr. Gonzalo Arango, Par Académico Iberoamericano; Dr. Mario Germán Gil Claros, Director Grupo de Investigación Redipe

Comité científico Redipe

Valdir Heitor Barzotto, Universidad de Sao Paulo, Brasil
José Manuel Touriñán, Ph D, Coordinador Red Internacional de Pedagogía Mesoaxiológica, Ripeme- Redipe
Carlos Arboleda A. PhD Investigador Southern Connecticut State University (USA)
Agustín de La Herrán Gascón, Ph D Universidad Autónoma de Madrid
Mario Germán Gil Claros, Grupo de Investigación Redipe
Rodrigo Ruay Garcés, Chile. Coordinador Macroproyecto Investigativo Iberoamericano Evaluación Educativa
Julio César Arboleda, Ph D Dirección General Redipe

PROGRAMACIÓN GENERAL

04 DE SEPTIEMBRE 04 DE 2018

Sesión en la Universidad del Valle

Auditorio Escuela de Comunicación Social, edificio 383- 1er Piso, Frente a Unicentro, Sur de Cali.

8:00 en adelante. Inscripciones

9:00- 9:30 Apertura

11.00- 11:15 Diálogo

11:15-11:35 Cofee break

11.40 A 16:45 Ponencias y entrega de distinciones

8:00 EN ADELANTE

REGISTRO DE PARTICIPANTES

9:30- 12:00

CONFERENCIAS

EDUCACION SUPERIOR Y PUEBLOS INDIGENAS:

REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS DESDE UNA UNIVERSIDAD PUBLICA DEL SUR DE CHILE

Amilcar Forno Sparosvich Director Programa de Estudios Indígenas e Interculturales Universidad de Los Lagos, Chile

ÉTICA, DOCENCIA Y DIÁLOGO: REFLEXIONES ÉTICO-POLÍTICAS SOBRE LA DEMOCRATIZACIÓN DEL ESPACIO UNIVERSITARIO DESDE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

Carlos Alfonso Riquelme Cepeda, Ph D.

Universidad de Chile

DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN TÉCNICA: UN SABER EMERGENTE

José Darwin Lenis Mejía

CASD, Cali- Profesor Maestrías Universidad Icesi , Universidad Francisco de Paula Santander y Universidad Industrial de Santander

EL VALOR NATURAL DEL RECURSO HÍDRICO Y LA RESPONSABILIDAD SOCIAL EN LA FORMACIÓN AMBIENTAL

Liliana Caycedo Lozano Grupo Planificación en Gestión Ambiental Eficiente

Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca

12:00- 1:30

RECESO

Plaza de Comidas en Unicentro (Opcional)
1:30- 4:00
CURSO INTERNACIONAL EVALUACIÓN Y CURRÍCULO

05 DE SEPTIEMBRE DE 2018

Sesión en la Universidad de San Buenaventura, Auditorio San Buenaventura Av. 10 de Mayo, La Umbría, hacia Pance. Sur de Cali. Ponencias en los Auditorios 102 – 104 y 106 del Edificio el Cedro Curso Internacional Evaluación y Currículo (Auditorio)

8:00 EN ADELANTE

REGISTRO DE PARTICIPANTES

Auditorio San Buenaventura

9:30- 12:00

CONFERENCIAS

Auditorio San Buenaventura

FORMACIÓN DE FORMADORES: la docencia como profesión

Universidad de Chile Rodrigo Ruay Garcés- Carlos Alfonso Riquelme

Universidad de Chile

PEDAGOGÍA, EDUCACIÓN Y CURRÍCULO EN LA CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO ESCOLAR

Mario Germán Gil, Ph D.

Coordinador de Investigación Redipe. Profesor Maestría Educación USC.

CUERPOS QUE HABLAN EN EL ACTO DE EDUCAR

Sergio Tobón, Ph D Freire.

EL DEBATE POR HACER CONMENSURABLE LO INCONMENSURABLE. HUELLAS DE UNA ESTRATEGIA EN FORMACIÓN DE MAGÍSTERES EN EDUCACIÓN

Orfa Garzón Rayo Directora Maestría en Educación: Desarrollo Humano USB

APROXIMACIONES A LA CONFIGURACIÓN DE UN MACROPROYECTO INTERNACIONAL DE INFANCIA REDIPE

Ana María Aragón Holguín

Directora Licenciatura y Maestría en Educación para la Primera Infancia de la USB, Cali

12:00 - 1:30

RECESO

SALA 102 Edificio El Cedro

1:30- 1:50

CIBERCULTURA ... ALGUNAS REFLEXIONES

Martha Lucia Quintero Torres

USB

1:50- 2:10

La Investigación en el Aula: Un Medio Para Analizar El Territorio En La Electiva Marketing Territorial

Magdalena Murgueitio- Edy Lorena Burbano Vallejo- Eugenio Moreno, Grupo De Investigación En

Economía, Gestión Territorio Desarrollo Sostenible. GEOS, Universidad De San Buenaventura

2:10 – 2:30

LA EDUCACIÓN FINANCIERA Y LOS DERECHOS DE PROPIEDAD COMO ELEMENTOS PARA EL USO APROPIADO DE LOS RECURSOS FINANCIEROS

Fernando Juárez- Alejandro Useche- Carlos Hernán Pérez

Escuela de Administración- Universidad del Rosario- Bogotá, Colombia

2:30- 2:50

ACREDITACIÓN DE ALTA CALIDAD, ¿LA VIDA DE LAS IES?

Acreditación de alta calidad en IES y el malestar, sufrimiento y cansancio de los actores involucrados

Carolina Londoño Franco USB

2:50-3:10

LA CREACION DE UNA OTRI (OFICINA DE TRANSFERENCIA DE RESULTADOS DE INVESTIGACION),
PUNTO DE QUIEBRE PARA INTEGRAR UNA BIO-ECO-REGI

Diana Patricia Ávila Grijalba- Unilibre

3:10- 3:30

COMPETENCIAS DIGITALES: DESDE LOS NIVELES DE APROPIACIÓN DE LAS TIC HASTA LAS PRÁCTICAS
EDUCATIVAS DOCENTES

Isabella Zambrano Aldana- Isabella Valentina Álzate Cardozo- Martha Lucia Quintero Torres USB

3:30- 4:00

RECESO

4:00- 4:20

GRIETAS EN EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE UN HOGAR DIGNO

Luz Helena Mejía Bedoya FADP

4:20- 4:50

CARACTERIZACIÓN DEL PATRIMONIO INMUEBLE COLOMBIANO CON ÉNFASIS DECORATIVO

Jenny Tatiana Martinez Ruiz FADP

4:50- 5:10

EL PROCESO DE LA INVESTIGACION CREATIVA EN LA MISAK UNIVERSIDAD, ENCUENTRO DE DOS CULTURAS

Martín Camilo Jiménez Investigador Universidad Libre

5:10- 5:30

PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA

Aura María Jiménez Ramírez Juliana Betancourth Cañas USB

SALA 104 Edificio El Cedro

1:30- 1:50

ROL DE LAS MAESTRAS EN LA INTEGRALIDAD DE LAS ACTIVIDADES RECTORAS

¿REALIDAD EVIDENCIADA O ESCRITA?

María Ximena Araque Linares- Saray Colorado Vega

Estudiantes Licenciatura en Educación para la Primera Infancia, Universidad de San Buenaventura Cali

1:50- 2:10

REFLEXIONES SOBRE EL ROL DEL MAESTRO EN LA PRIMERA INFANCIA

María Nathalia Bolívar García USB

2:10 – 2:30

COLOMBIA: HACIA EL CUMPLIMIENTO Y LA RESPONSABILIDAD POR EL DESARROLLO INTEGRAL DE LAS
NIÑAS Y NIÑOS DE PRIMERA INFANCIA.

Andrea Llanos Oviedo- Olga Lucía Parga Rodríguez USB

2:30- 2:50

NUEVAS INFANCIAS... NUEVAS ÉPOCAS

Ana Milena Marulanda Navia- Claudia Patricia Ortiz Marín USB

2:50-3:10

PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA Y LA PROMOCIÓN DEL DESARROLLO DE COMPETENCIAS
CIUDADANAS EN NIÑOS DE GRADO TRANSICIÓN

Angélica Vélez Alape - USB

3:10- 3:30

CONFIGURACIÓN DE LA INFANCIA EN REPRESENTACIONES DEL MERCADO Y CONSUMO

Carolina Córdoba Piedrahita - Mónica María Renza Vivas USB

3:30- 3:50

RECESO

4:10- 4:30

DESARROLLO MOTOR EN RELACIÓN CON PROCESOS DE APRENDIZAJE

Claudia Patricia Roza Olaya - Margarita María Valenzuela Forero USB

4:30- 4:50

LA ESCUELA: ENTORNO FORMATIVO Y RELACIONAL DEL NIÑO DE TRANSICIÓN: INTERACCION CON PADRES,
FAMILIA Y COMUNIDAD

Carmen E. Alvarado Útria, Colegio Mayor de Bolívar- Cartagena- Colombia

4:50- 5:10

HERRAMIENTAS PARA EL ANÁLISIS DE UN FILME EN ESPACIOS EDUCATIVOS

Daniel Esteban Jiménez Jurado FADP

5:10- 5:30

LA PERMACULTURA COMO SISTEMA ORIENTADOR EN LA CONCEPCIÓN ARQUITECTÓNICA; INTEGRACIÓN ARMÓNICA DE LA ARQUITECTURA DEL PAISAJE

Lilian Marcela Pulido- FADP

ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA EN LA INFANCIA A TRAVÉS DE LA LÚDICA

Alejandra del Pilar Ramírez Chaparro Uniminuto

SALA 106 EDIFICIO EL CEDRO

1:30- 1:50

EL FINAL DEL MANAGEMENT

Jaime Alexander Moreno Gómez, Estudiante IX Cohorte Maestría en Alta Dirección de Servicios Educativos - MADSE. Universidad de San Buenaventura Cali.

1:50- 2:10

VERSIÓN 2 DE LAS REFLEXIONES EN TORNO A LA POSMODERNIDAD Y AL PENSAMIENTO COMPLEJO UNA DISCUSIÓN INEVITABLE DE LA BIBLIOTECA UNIVERSITARIA COMO UNA ORGANIZACIÓN QUE APRENDE. ESTUDIO DE CASO BIBLIOTECA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA SEDE PALMIRA

Diana Lucia Cortés Bedoya, Egresada VII Cohorte Maestría en Alta Dirección de Servicios Educativos - MADSE. Universidad de San Buenaventura Cali.

2:10- 2:30

FORMULACIÓN DE UNA RUTA PARA LA CREACIÓN DE LOS LINEAMIENTOS DE POLÍTICA PÚBLICA PARA JÓVENES CON DISCAPACIDAD EN LA ESCUELA

Jhon Yeimer Santos Segura y Hernando Ramírez Ramírez Estudiantes IX Cohorte Maestría en Alta Dirección de Servicios Educativos – MADSE. Universidad de San Buenaventura Cali.

2:30- 2:50

CONOCIENDO LOS CUERPOS QUE BAILAN SALSA

Diana Ximena Martínez Estudiante X Cohorte Maestría en Alta Dirección de Servicios Educativos - MADSE. Universidad de San Buenaventura Cali

2:50- 3:10

ARQUITECTURA DEL CIELO; INVENTARIO DE LA ARQUITECTURA RELIGIOSA DE SANTIAGO DE CALI.

Victoria Eugenia Rivas Directora de Investigación FADP

3:10- 3:30

REPRESENTACIÓN FAMILIAR EN PRACTICAS PUBLICITARIAS DEL TERCER SECTOR PRODUCTIVO EN CALI, VALLE DEL CAUCA

Carlos Andrés Arana Investigador FADP

3:30- 3:50

RECESO

3:50- 4.10 LA MATERNIDAD POLITIZADA: UN ABORDAJE DESDE DOS EXPERIENCIAS CON COLECTIVOS DE MUJERES MADRES

Diana Carolina Viafara López, Estudiante V semestre de psicología - Universidad de San Buenaventura Cali

4.10- 4.30

CÓMO DINAMIZA LA CULTURA LOS PROCESOS ORGANIZACIONALES. UNA MIRADA AL MUNDIAL DE SALSA 2017

Monica Gutierrez Bedoya Estudiante IX Cohorte Maestría en Alta Dirección de Servicios Educativos - MADSE. Universidad de San Buenaventura Cali.

4.30- 4:50

LOS CUERPOS DE LA TECNOLOGÍA QUE YA ESTÁN EN LA ESCUELA

Harold Viafara Sandoval Maestría en Alta Dirección de Servicios Educativos - MADSE. Universidad de San Buenaventura Cali.

4:50- 5:10

LAS TIC COMO APOYO A PROCESOS DE INCLUSIÓN PEDAGÓGICA EN LA POBLACIÓN INFANTIL (NIÑOS HASTA LOS 8 AÑOS DE EDAD) CON DIFICULTADES VISUALES
 Jessica Güefia Millán- Claudia Valentina Guerrero Santos. USB

06 DE SEPTIEMBRE DE 2018

AUDITORIO END

8:00 EN ADELANTE	REGISTRO DE PARTICIPANTES
9:00- 16.20	CONFERENCIAS Y PONENCIAS
16:20- 17:00	ACTO CULTURAL ARTÍSTICO Y ENTREGA DE CERTIFICADOS/ ENTREGA DE DISTINCIONES Y CERTIFICADOS
9:20- 10:00	HACIA UNA EVALUACIÓN, CURRÍCULO Y DIDÁCTICA COMPRENSIVO EDIFICADORES Julio César Arboleda, PH D Director Redipe, Grupo Redipe Educación, epistemología y diversidad
10:00- 10:15	El cine en el aprendizaje. Caso de estudio el aprendizaje de la Matemática Angélica Urquizo Univerdiad Nacional de Chimborazo, Ecuador
10:15- 10:30	LA EDUCACIÓN FINANCIERA Y LOS DERECHOS DE PROPIEDAD COMO ELEMENTOS PARA EL USO APROPIADO DE LOS RECURSOS FINANCIEROS Fernando Juárez- Alejandro Useche- Carlos Hernán Pérez Escuela de Administración- Universidad del Rosario- Bogotá, Colombia
10:30- 10:45	LA ARQUITECTÓNICA. LA ÉTICA DE LA LIBERACIÓN DE DUSSEL Pedro Alvarez Viera USC
10:45- 11:00	AMBIENTES DE APRENDIZAJE PARA LA INVESTIGACIÓN DE LA CIBERNÉTICA ARTIFICIAL A LA CIBERNÉTICA NATURAL. -UNA APROXIMACIÓN- DESDE EL PENSAMIENTO COMPLEJO Arnaldo Ríos Alvarado Universidad Libre
11:00- 11:15	EL TEXTO ACADÉMICO EN CONCEPCIONES EMERGENTES DEL TALLER DE CONFRONTACIÓN: A PROPÓSITO DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Lilia Cañón Flórez Debbie Brajel Rzonzew Fernández Universidad Pedagógica Nacional
11:15 - 11:30	UNA NUEVA MIRADA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Jefferson García Buitrago Maestría en Alta Dirección de Servicios Educativos (MADSE)
11:30- 11:45	ESTRATEGIA TIC PARA FORTALECER LA COMPETENCIA DE SOLUCIÓN DE PROBLEMAS MEDIANTE EL PENSAMIENTO COMPUTACIONAL César Augusto Gutiérrez Rodríguez- CASD
11:45- 12:00	
12:00- 1:30	RECESO
1.30- 4:20	CURSO INTERNACIONAL EVALUACIÓN Y CURRÍCULO SALA
1.30- 4:50	PONENCIAS
1:30- 1:45	ANATOMÍA Y TECNOLOGÍA: UN DILEMA ACTUAL? Estefania Montoya Cobo- Liliana Salazar Monsalve END - UNIVALLE
1:45- 2:00	LAS "AULAS INVESTIGATIVAS" EN EL PERFECCIONAMIENTO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA CONTABILIDAD DESDE LA VIRTUALIDAD Ms.C. Luis Alberto García González

	<p align="center">Ms.C. Karen Natalia Castillo Prada Corporación Tecnológica Industrial Colombiana, Bogotá, Colombia</p>
2:00- 2:15	<p align="center">ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA INTEGRAR EL USO DE LAS TIC Y LA LECTOESCRITURA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS NATURALES Edgar Eduardo Montoya Idarra CASD</p>
2:15- 2:30	<p align="center">PENSANDO LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA EN ARTES ESCÉNICAS Jesús M. Mina I.U.Bellas Artes - Cali</p>
2:30- 2:45	<p align="center">LA ENSEÑANZA DE LA BIOMECAÁNICA EN EL PROFESIONAL EN DEPORTE DE LA INSTITUCION UNIVERSITARIA ESCUELA NACIONAL DEL DEPORTE Andrés Cárdenas I.U Escuela Nacional del Deporte</p>
2:45- 3:00	<p align="center">CARACTERIZACION DE DOCENTES DEL PROGRAMA DE TERAPIA OCUPACIONAL Diana Martínez I.U Escuela Nacional del Deporte</p>
3:00- 3:15	<p align="center">FACTORES SOCIODEMOGRAFICOS RELACIONADOS CON DESERCIÓN UNIVERSITARIA DE LOS ESTUDIANTES DE TERAPIA OCUPACIONAL DE LA IUEND Glussman Méndez I.U. Escuela Nacional del Deporte</p>
3:15- 3:30	<p align="center">CARACTERIZACION DEL HISTORIAL ESCOLAR PREVIO A LA VIDA UNIVERSITARIA DE LOS ESTUDIANTES DEL PROGRAMA DE TERAPIA OCUPACIONAL DE LA IUEND Juliana Guevara I.U Escuela Nacional del Deporte</p>
3:30- 3:45	<p align="center">INNOVACION SOCIAL ENDEPORTE - ISEND PROPUESTA PEDAGOGICA DE TRANSFORMACION SOCIAL A TRAVES DEL DEPORTE EN COMUNIDADES VULNERABLES DE CALI Jhon Yeimer Santos Segura Johanna Lorena Cano Moya I.U Escuela Nacional del Deporte</p>
3:45- 4:00	<p align="center">Videograbación PENSAMIENTO CRÍTICO, ESTRATEGIAS PARA ESTIMULARLO E INCIDENCIA EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN EL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD DE LA GUAJIRA Mairis Yaireth Ayola Mendoza Eufemia María Moscote Riveira Universidad de La Guajira</p>
4:30 – 5:00	<p align="center">ACTO CULTURAL - Entrega de distinciones - Reconocimiento Iberoamericano al Poeta Anibal Arias Figueroa</p>
5.00	<p align="center">Entrega de certificados del Simposio y del Curso Internacional</p>

simposio@redipe.org, direccion@redipe.org
www.redipe.org
Visítanos en www.facebook.com/redipe y www.twitter.com/redipe

1.

DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN TÉCNICA, UN SABER EN CONSTRUCCIÓN³

José Darwin Lenis Mejía⁴

Los planes y programas de estudio funcionan como un ordenador institucional, aspecto que dificulta la incorporación de la dimensión didáctica a la tarea educativa.

Ángel Díaz Barriga.

El presente documento como campo de investigación doctoral tiene la finalidad de divulgar la comprensión del saber didáctico que circula en la educación técnica. Saber que aunque tiene un amplio recorrido histórico, es relativamente nuevo y en construcción. Pensar la didáctica de la educación técnica determina analizar ciertas dificultades para su validación y/o circulación pedagógica y educativa. Situaciones tales como: la débil investigación y divulgación de sus hallazgos, las disimiles percepciones e imaginarios de los agentes educativos que asocian netamente este tipo de didáctica a un proceso instruccional-operativo carente de científicidad, los pocos diseños de modelos y situaciones didácticas que potencian el uso de

³ Trabajo de investigación doctoral, resumido aquí en su teorización, Universidad del Valle-Colombia.

⁴ Profesor Maestrías: en Educación Universidad Icesi, Maestría en Práctica Pedagógica, Universidad Francisco de Paula Santander y Maestría en Pedagogía Universidad Industrial de Santander- UIS. Colombia. Correo electrónico: jose.lenis@hotmail.com

materiales e instrumentos propios, y finalmente, la poca sistematización de las prácticas didácticas que los profesores instructores⁵ (PI) realizan en el taller-aula.

Recorrido histórico y visibilidad didáctica de la educación técnica

El saber didáctico de la educación técnica es un saber que se ha soportado desde la constitución de las escuelas de artes y oficios a mediados del siglo XIX, escuelas que nacen al regular las prácticas de los artesanos y convertirlas en objeto de estudio escolar. Práctica que posteriormente se articula a la aparición de la educación dual que relacionaba la enseñanza de las competencias técnicas aplicadas en las fábricas con la educación en la escuela, esta relación en doble vía determinó con el tiempo lo que hoy conocemos como educación técnica: industrial, comercial, agrícola entre otras. Este tipo de educación comporta una triple funcionalidad fortalece el saber académico, apropia competencias para el trabajo y moviliza competencias ciudadanas y para la vida, *“también es un aprendizaje social, es decir, de valores, conductas y pautas, características del trabajo técnico. La educación técnica no es únicamente el aprendizaje de un saber hacer sino también de un saber ser. Este “ser” o papel social y ocupacional del técnico, es característico de la cultura técnica desarrollada a través de su experiencia educativa, y es distinto del correspondiente al trabajador intelectual. La educación técnica implica una cultura propia, distinta de la académica tradicional. Esta cultura está formada por una ética propia, respecto al trabajo, la eficiencia, la innovación, la productividad, y la disciplina.”* (Gómez, 1998,38).

Pensar que la educación técnica tiene su génesis en lo artesanal, es considerar las habilidades y destrezas como un producto de la relación de pensamiento y acción como vínculo clave entre es pensar de la cabeza y la actuación a través de la

⁵ Sujeto que enseña en la escuela competencias de orden laboral en la singularidad de un espacio de aula similar al taller industrial donde utiliza máquinas, herramientas, instrumentos y equipos que imponen una forma específica de transferir, usar, teorizar y movilizar saberes de la educación técnica.

mano. *“El artesano explora estas dimensiones de habilidad, compromiso y juicio de una manera particular. Se centra en la estrecha conexión entre la mano y la cabeza. Todo buen artesano mantiene un dialogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento; este dialogo evoluciona hasta convertirse en hábitos, los que establecen a su vez un ritmo entre la solución y el descubrimiento de problemas. La conexión entre la mano y la cabeza se advierte en dominios aparentemente tan distintos como la albañilería, la cocina, el diseño de un patio de recreo o la ejecución musical al violonchelo, pero todas estas prácticas pueden fracasar o no desarrollarse plenamente. No hay nada inevitable en lo tocante a la adquisición de una habilidad, de la misma manera en que no hay nada irreflexiblemente mecánico en torno a la técnica misma.”* (Sennett, 2009,21).

Lo anterior es, desde una hipótesis pedagógica asociar la potencialidad de la teoría con la especificidad de la práctica. Aquí aparece una de las primeras dificultades de esta nueva didáctica, donde el saber práctico, no implica tener un dominio teórico. Al parecer en la didáctica de lo técnico la práctica es más un hábito a un modo de disposición para hacer *“El término disposición parece particularmente apropiado para expresar todo lo que recubre el concepto de **habitus** (definido como sistema de disposiciones): en efecto, expresa ante todo el resultado de una acción organizadora que reviste, por lo mismo, un sentido muy próximo al de términos como estructura; además designa una manera de ser, una propensión o una inclinación.”* (Bourdieu, 1999: 95). Este modo de actuar o para nuestro caso “trabajar” en los talleres-aula implica en los estudiantes y PI una forma específica de interiorizar estas disposiciones (medidas preventivas, conceptos, formas de organización, reglas, instrumentalizaciones entre otros aspectos) que agrupan un sistema singular de enseñar-aprender.

En este sentido, el saber práctico de un PI, no establece que éste lo sustente en una teoría pedagógica de su campo disciplinar o de otro. Pero al instituir las apropiaciones de instrumentos, máquinas, equipos y herramientas como artefactos

sitúa el que éstos se conviertan en elementos mediadores de la enseñanza de su saber.

Las herramientas, los equipos e instrumentos en el taller-aula son a decir de Sennett artefactos y éstos a la mirada pedagógico-didáctica son mediadores para la aprensión de los saberes que circulan específicamente en las diferentes áreas de la educación técnica. Así los artefactos, son dispositivos de mediación didáctica que sitúa el PI para movilizar conocimientos, competencias y saberes de su campo disciplinar. La particularidad de su utilización, ordenamiento y empleo constituyen una didáctica disciplinar de las áreas (especialidades) de la educación técnica.

Ahora bien, la noción de artefacto no solo asocia la acción del sujeto para la ejecución de la tarea, sino también los esquemas de utilización. *“El conjunto artefacto y esquema constituye el instrumento, que puede insertarse en la acción del sujeto como un componente funcional de esta acción. Las dos dimensiones del instrumento, artefacto y esquema, se asocian una a la otra, pero también tienen una relación de independencia relativa”.* (Rabardel, 2011,11). Esta apreciación fortalece la tesis de que el campo científico de la educación técnica y su didáctica se inscriben como objetos de una instrumentalización de lo didáctico dentro de un sistema educativo que discursa la concepción de competencias laborales y profesionales, sin capacidad para su transformación y superación. Contrariamente, la didáctica de la educación técnica hoy consolida una forma de interiorizar, actuar y distribuir los saberes de la industria, de la producción, de la ciencia, de los discursos e implícitamente de la competitividad.

De la noción de saber, al saber pedagógico-didáctico de la educación técnica.

La noción saber, tiene amplios desarrollos históricos, aunque en la escuela no se aborde con rigor sus orígenes o génesis de su circulación, sus alcances y

claramente su significado. Que por demás, diremos no es singular, sino plural. Es decir, es mejor hablar de saberes, no de saber como un todo unificado.

Para el profesor Beillerot, (1998, 21) *“el saber es, pues, lo que es sabido, lo que ha sido adquirido, un estado estático y una apropiación íntima, algo que, se supone, no ha de ser olvidado ni perdido. En el saber hay certidumbre y carácter definitivo”*

Desde esta concepción el vocablo saber, de forma general permite integrar múltiples posturas de interiorización, de expresión y de categorización como concepto práctico, teórico o teórico-práctico. La forma como lo expreso, lo visibilizo y me relaciono con el saber evidencia mi experiencia con ese saber. Lo que podríamos decir un saber teórico y saber práctico; un saber decir y saber hacer.

Esta disertación conduce en el fondo a la discusión sobre el saber de la didáctica, la cual *“es una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de la enseñanza y que tiene como misión describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de problemas que estas prácticas plantean a los profesores”*. (Camilloni, 2015,22).

La didáctica, en consecuencia, es un campo de saber que analiza los materiales, los recursos, la institucionalidad, los dispositivos, los artefactos, lo narrativo – discursivo para plantear diseños y soluciones a las prácticas singulares. En este sentido, la didáctica de lo técnico no solo es disciplinar sino también una didáctica específica de las instituciones técnicas. Ser PI en una institución técnica industrial, comercial, turística o agrícola por mencionar algunas impone una didáctica que la determina el mismo tipo de institución. La educación técnica tendría una doble didáctica la de la disciplina propiamente dicha y la del tipo de institución en que se desarrolla. Esta última se reconoce por la organización administrativa, control de máquinas, instrumentos, generación de paradigmas, lenguajes, objetivos y pretensiones exclusivas y prototípicas. Saber enseñar en lo técnico, es organizar las piezas-artefactos, investigarlos y ponerlos en juego de la mejor manera en el modelo de enseñanza y de aprendizaje de la educación técnica. Para un PI de educación técnica, entonces es una búsqueda deseable de nuevos aprendizajes,

nuevas formas de sensibilidad con los objetos de saber que circulan en su campo, por ello precisa que el PI pueda *“explorar en todos los sentidos los conocimientos que debe comunicar, que comprenda su génesis y su lógica, que pase revista a todos los recursos que ofrece y busque todas las entradas, todos los caminos que permitan lograrlo. Esta tarea no es cosa sencilla ya que asigna un distanciamiento respecto a su propio itinerario de aprendizaje, una interrogación permanente de los saberes bajo el punto de vista no de sus contenidos sino de los métodos que lo constituyen”* (Meirieu, 2009,49). Tomar distancia del modelo educativo técnico y deliberar lo didáctico de las actuaciones contenidas en el mismo, es una apuesta pedagógica por observar la didáctica técnica en sus alcances, dificultades y perspectivas.

Retos actuales de la didáctica de la educación técnica

A pesar de las amplias velocidades de nuevos conceptos educativo y su hechura “pedagógica” por demandas sociales, políticas y económicas que devienen a la escuela técnica es más común escuchar en seminarios, congresos o en las mismas instituciones educativas hablar de modelo pedagógico más que modelos didáctico. Tal vez, ello se deba a las exiguas escuelas de formación pedagógica profesoral, o a los olvidados institutos o facultades que forman los profesores para la enseñanza de la educación técnica. Incluso como no se le ha dado un carácter formativo específicamente pedagógico el profesor de taller o instructor de educación técnica es confundido en su denominación como profesor asimilándolo a un profesor de áreas fundamentales (matemáticas, ciencias, lenguaje entre otros). Es claro que en este campo el PI a diferencia del profesor de áreas fundamentales se le ejerce una mayor presión para desarrollar competencias laborales específicas y profesionales que a otro profesor de la misma institución escolar. Esta confusión discursiva entre profesor y PI muestra la tensión que existe entre las demandas e intereses institucionales en plan de estudios y la dimensión profesional en el quehacer u oficio del PI, *“ya que mientras la noción de programas del plan de estudios y de los grupos académicos de docentes atienden las necesidades de la institución, la conceptualización del programa del docente se*

encamina a reconocer las exigencias técnico-profesionales de la educación” (Díaz Barriga, 2009, 74). Lo que genera como consecuencias la poca innovación didáctica en la educación técnica, que atrapa la creatividad docente y lo amarra a un hacer sin reflexión.

Para contextualizar los supuestos teóricos antepuestos por Díaz Barriga, se preguntó a algunos PI en Argentina y Colombia ¿existe y comprende la didáctica de la educación técnica? Sus respuestas fueron en el Instituto Tecnológico de Goya, provincia de Corrientes, Argentina. Sí existe, porque *“yo la asocio al desenvolverse de forma innovadora, que implique pensar, ver la forma, que tipo de material utilizar, buscar método y forma para realizar lo que uno tiene que hacer al dar una clase, la didáctica es un campo práctico de trabajo, donde se establece el cumplimiento de un programa, de la práctica hacemos un poco de teoría de como trabajamos”* otro profesor responde.

“Existe un proceso para hacer una clase, donde se tiene en cuenta el nivel cognitivo enseñamos cierto tipo de contenido técnicos basándonos fundamentalmente en los talleres y su planificación, sino te basas en estos no podrías concluir con buenos aprendizajes de los chicos, lo que es claro que si el profesor, el artesano no maneja el contenido de su materia no puede enseñar, por más que sea pedagogo, ahora a nosotros nos ha servido hacer el profesorado de educación porque hemos reafirmado con teorías lo que ya hacemos en la práctica”. Estas confirmaciones permiten inferir que para ser buen profesor se requiere de experiencia y preferiblemente la complementariedad de hacer un profesorado de educación (programa de formación y/o actualización pedagógica). Es decir, una formación para reconocer las teorías pedagógicas para anticipar cierta organización de las clases y hacer, diseñar o pensar una mejor construcción metodológica al proponer una clase.

Al revisar los testimonios de otros profesores de una Institución Educativa Técnico Industrial de Cali, Colombia frente al mismo interrogante nos encontramos con lo siguiente respuesta: *“lo principal de la didáctica de la educación técnica es lograr*

que el alumno interactúe con lo que va a desempeñar, materiales, herramientas, máquinas, equipos reconocerlos y relacionar esto con visitas técnicas a las empresas” “para mí lo más importante es que la didáctica le permite conocer los principios con los que funcionan los saberes de lo técnico, la didáctica es práctica, no teoría que separa de la realidad al estudiante ” aquí claramente se observa que articular la escuela con los contenidos del sector empresarial y la adquisición de competencias es un propósito de la didáctica como gestión instrumental y que además privilegia la práctica sobre la teoría. Así una función de los PI desde la didáctica implica hacer comprensible, manipulable y accesible los desarrollos de la tecnología en la educación técnica, por ello saber su enseñabilidad es uno de sus propósitos o interés de la didáctica de la educación técnica.

Para terminar, la didáctica de la educación técnica permite pensar que lo técnico no solo es del orden instruccional –operativo sino de orden científico, y aunque por ahora se soporta en conceptos de otras disciplinas-ciencias su experiencia le hace importante en el marco de saber enseñar los saberes técnicos que se solicitan en la industria y en la empresa. La “escolarización” del saber técnico ahora se transformó en una didáctica que potencia soluciones y modelaciones a las más complejas formas de comprenderse, relacionarse y difundirse el saber técnico.

El gran reto es sistematizar, documentar y publicar estas experiencias, conformar vínculos colaborativos y de intercambio de profesores en sus saberes y seguir de igual manera, organizando seminarios, conversatorios y congresos para fortalecer la investigación en el taller-aula y por ende dinamizar la didáctica de la enseñanza y los aprendizajes de la educación técnica.

BIBLIOGRAFÍA

Beillerot, Jacky y otros:(1998). Saber y relación con el saber. Buenos Aires, Argentina. Paidós.

Bourdieu Pierre. (1991). Estructura, Habitus, prácticas. En el sentido práctico. Madrid. Taurus.

Camilloni de, Alicia y otros. (2015). El saber didáctico. Buenos Aires, Argentina. Paidós.

Díaz Barriga, Ángel. (2009). Pensar la didáctica. Buenos Aires, Argentina. Amorrortu.

Díaz Barriga, Ángel. (2009). El docente y los programas escolares. México. Bonillas Artigas.

Gómez Campo, Víctor Manuel. (1998). Educación para el trabajo. Bogotá, Colombia. Magisterio.

Meirieu, Philippe. (2009). Aprender sí, pero ¿cómo? Barcelona, España. Octaedro.

Rabaldel, Pierre. (2011). Los hombres y las tecnologías, Santander, Colombia. Universidad Industrial de Santander.

Sennett, Richard. (2009). El artesano. Barcelona, España. Anagrama.

2.

ACREDITACIÓN DE ALTA CALIDAD, ¿LA VIDA DE LAS IES?

Acreditación de alta calidad en IES y el malestar, sufrimiento y cansancio de los actores involucrados

Carolina Londoño Franco⁶

carolf1012@hotmail.com

3117744300

Asesor

Carlos Alberto Molina Gómez, Doctor (PhD) en Educación

⁶ Nacida en la ciudad de Santiago de Cali, el 10 de diciembre del 1991. Licenciada en educación básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad del Valle sede Meléndez, título otorgado el 02 de julio del 2016. Su trabajo de investigación se orientó hacia el diseño de una propuesta pedagógica que permitiera el desarrollo de las competencias científicas en el aula de manera que se articule la evaluación interna con la evaluación externa. En su ejercicio de docente, decide en aras de encontrar nuevos escenarios para propender por el desarrollo del ser humano y estar en un constante Educar-se, realizar sus estudios de posgrado en la Universidad de San Buenaventura, Cali en la Maestría en Alta Dirección de servicios Educativos, en la cual realiza el trabajo de indagación titulado ACREDITACIÓN DE ALTA CALIDAD, ¿LA VIDA DE LAS IES? Acreditación de alta calidad en IES y el malestar, sufrimiento y cansancio de los actores involucrados. Tras el cual acrecienta la comprensión y consciencia convocándole a una movilización interna que despierta formas alternas de ver las cosas.

Universidad de San Buenaventura Colombia
Facultad de Educación
Maestría En Alta Dirección De Servicios Educativos
Santiago De Cali, Colombia
2018

Resumen

Este trabajo de indagación ofrece información respecto a cuáles son las posibles relaciones que se establecen entre el proceso de acreditación de alta calidad en IES y el malestar, sufrimiento y cansancio de los actores involucrados. Los resultados permitieron conocer que coexisten relaciones que, en un sentido, favorecen el bienestar, aunque con un efecto resultante y dependiente; y de forma alterna, se encontraron relaciones que generan en ocasiones malestar y tensiones para los actores. Además, de identificar otro tipo de relaciones que subyacen del ejercicio.

La metodología empleada se circunscribe en la Ontología del presente, que condujo a adquirir una actitud reflexiva, involucrante frente a la percepción de realidad que nos rodea, ampliando nuestros horizontes a nuevas posibilidades de ser diferentes a lo que somos. Para lo cual, se empleó el estudio de caso, implementando técnicas de recolección de información como la entrevista no estructurada y la observación participante no estructurada, en procura de conocer lo que sucede hoy, lo que contiene la información que circula y lo que devela el estatuto del sujeto a través de un diagnóstico del presente desde las prácticas discursivas que el camino va señalando. Lo anterior, se llevó a cabo con 5 personas que hacen parte de la comunidad educativa en IES y que, además, han participado de éste proceso y la observación participante no estructurada se llevó a cabo durante la visita de los pares académicos para el proceso de acreditación de alta calidad en una IES de carácter privado. Los autores que se consideraron fundamentales en el presente trabajo son Byung Chul Han, David Le Breton,

Hannah Arendt y Victor Ehrenberg; Aunque, se abordan autores disciplinares como Molina, Rúa, Grueso, entre otros.

Palabras clave: Acreditación, Bienestar, Calidad, Actores involucrados, IES, Indagación, Malestar, Tensiones, Ontología del presente.

Abstract

This research work offers information about the possible relationships that are established between the process of accreditation of high quality in IES and the discomfort, suffering and tiredness of the actors involved. The results allowed us to know that the relationships that, in a sense, favor well-being coexist, although with a derivative and dependent effect; and alternately, were found relationships that sometimes generate discomfort and tension for the actors. In addition, identify other types of relationships that underlie the exercise.

The methodology used is circumscribed in the Ontology of the present, which leads to acquiring a reflective attitude, involving the perception of reality that surrounds us, expanding our horizons to new possibilities of being different from what we are. For which the case study was used, information gathering techniques such as the unstructured interview and the unstructured participant observation were implemented, seeking to know what is happening today, what contains the information that circulates and what the statute reveals of the subject through a diagnosis of the present from the discursive practices that the path is pointing out. The above, was carried out with 5 people who are part of the educational community in IES and who have also participated in this process and the unstructured participant observation was carried out during the visit of the academic peers for the accreditation process of high quality in a private IES. The authors that. They were considered fundamental in the present work are Byung Chul Han, David Le Breton, Hannah Arendt and Victor Ehrenberg; Although, disciplinary authors such as Molina, Rúa, Grueso, among others, are addressed.

Keywords: Accreditation, Welfare, Quality, involved Actors, IES, Inquiry, Tiredness, Tensions, present Ontology.

Introducción

El modelo de educación está basado en lo que es la gestión de calidad de la educación para el logro de la eficiencia y el fortalecimiento de la conciencia humana y la acreditación surge atendiendo a la necesidad, expresada en múltiples escenarios, de fortalecer la calidad de la Educación Superior y al propósito de hacer reconocimiento público del logro de altos niveles de calidad. Se presenta además en un momento crítico como respuesta a los imperativos del mundo moderno, que otorgan un carácter central a la calidad de la Educación Superior como medio de desarrollo del país.

Sin embargo, la acreditación ha pasado a ser una meta de gobierno yendo en contravía de la esencia misma de la propia acreditación: voluntaria y temporal, circunscrita en un contexto nacional e internacional cada vez más competitivo y demandante, tanto así que ha sido percibida la acreditación para las IES colombianas tanto públicas como privadas, como un sistema que las instituciones usan para su imagen.

El resultado del proceso de acreditación de alta calidad, se ha convertido en referente para categorizar a las IES, éstas van detrás de una fachada con acreditación y a través de esto llevan a los actores de la comunidad educativa a vivir situaciones que inciden en el peor de los casos, en su bienestar, de tal manera que terminan viviendo experiencias alternas a las que se supone, deben garantizar bienestar.

En este sentido, surge el interés en indagar sobre el bienestar de los actores involucrados en procesos de acreditación de alta calidad, sin embargo, al hacerlo y en documentos y fuentes abordadas, se encontró el bienestar en la retórica, en el discurso, en la ley, pero en lo que viven los sujetos se identificaron aspectos de malestar, lo cual se intenta recoger en el subtítulo del presente trabajo y se evidencia a lo largo del documento.

BIENESTAR, OPACADO POR EL MALESTAR, SUFRIMIENTO Y CANSANCIO

El bienestar, opacado por un malestar, sufrimiento y cansancio que toma relevancia en la presente indagación, se sitúa en el contexto de la acreditación, porque éste supone un tema de interés y hace parte de la preocupación y preparación continua de agencias relacionadas con el tema (IES que buscan dar cumplimiento a los indicadores y lograr obtener con éxito la acreditación de alta calidad). Ahora, la importancia que tiene el bienestar en las agendas de discusión de la educación superior es evidente, los diferentes grupos de interés coinciden en señalar este elemento como clave en la definición y reconfiguración de los sistemas educativos.

Byung-Chul Han realiza una aguda crítica a la ideología que transportan los procesos de globalización y analiza cómo esta ideología, neoliberal, captura el discurso del proceso civilizatorio y lo convierte en un poderoso instrumento de control social. Esta captura, dice, no conduce a una sociedad del bienestar sino a una sociedad del malestar: enferma, enajenada y neurótica, hundida en el paroxismo del rendimiento/éxito, anegada en sus portentosas tecnologías, donde los maravillosos avances de la ciencia y la tecnología sucumben ante las economías de mercado que no logran implantar estados prósperos y felices.

En su obra “Desaparecer de sí” David Le Breton alude a la idea de que el placer de vivir no es fácil de encontrar. Manifiesta que:

Mantener su lugar en el seno del vínculo social implica una tensión, un esfuerzo. La velocidad, la fluidez de los acontecimientos, la precariedad del empleo, los múltiples cambios impiden la creación de relaciones privilegiadas con los otros y aíslan al individuo. (Le Breton, 2015, p. 13)

Pierre Bourdieu, afirma al respecto que:

La noción “mundialización” ahoga las consecuencias del imperialismo y hace que surja una relación de fuerza transnacional como una necesidad neutral, la remodelación de las relaciones sociales y de las

prácticas culturales de las sociedades avanzadas conforme al patrón norteamericano basado en la pauperización del estado, la mercantilización de los bienes públicos, la generalización de la inseguridad social, se acepta actualmente con resignación. (Bourdieu, Pierre & Wacquant, 2001)

Se encuentra que se establece una relación entre los cambios sociales y el modo de vida de las personas, así:

En las últimas décadas, las sociedades viven un constante cambio social, económico, político y cultural, entre otros. Un cambio de paradigmas y de modelos mentales. Todos estos cambios afectan tanto los modos de vida de las personas como el vínculo que el individuo establece con las organizaciones a las que pertenece. (Urrego, 2016, p. 8)

Frente a esta relación, Le Breton indica que:

La salud, el bienestar y la enfermedad no son hechos que tengan que ver exclusivamente con las estructuras y las funciones de nuestro organismo. Estar bien o estar mal dependen de la relación/interacción de la persona (integralmente) con el medio: físico-natural, social y cultural. Los problemas crónicos van íntimamente unidos a la experiencia de la enfermedad. La aproximación a su comprensión debe hacerse desde una perspectiva multióptica. Los medicamentos han de integrarse en una propuesta abierta en la que la oferta de ayuda sea más amplia y variada. La antropología aplicada a la salud puede articular todo ese conjunto, dándole forma en cada caso. (Le Breton, 2015)

Thomas Bender, presenta que los productos de la investigación americana han adquirido una talla internacional y un poder de atracción, lo cual se puede

evidenciar en la adopción de las prácticas que hoy día suponen un enemigo fantasma que se extiende sobre todo el planeta, que se infiltra por todas partes, igual que un virus y que penetra todos los intersticios del poder, como lo considera (Han, 2001).

Son muchos los que se reconocen en este universo en movimiento incesante, en el que hay que darse en todo momento ajustándose a las circunstancias cambiantes, y que disponen de los recursos internos necesarios para mantenerse en la carrera o para remontar en la clasificación. Son autónomos, individuos en el pleno sentido del término. No temen las tensiones asociadas al hecho de ser responsables de su propia existencia. Son hombres y mujeres siempre a tono con los movimientos del mundo, capaces de ser creativos, de resistir ante los mandatos contradictorios que se repiten a lo largo de sus vidas personales y profesionales. Sin embargo, en este contexto, la relajación del esfuerzo de ser uno mismo se convierte a veces en una verdadera tentación, aunque se haga bajo una forma deliberada, feliz (...) hay maneras de cambiar de personaje, de dejar de implicarse en una constante necesidad. Se siente de vacaciones sin deshacerse de todos sus vínculos sociales, los pone a distancia durante un momento para retomar el control, para calmar el trasiego de su vida cotidiana o profesional y realizarse a través de una actividad placentera (Le Breton, 2015, p. 14).

Bauman (2009), afirma que “Globalización significa que todos dependemos unos de otros” (p. 231). Lo cual lleva a formar una gigantesca tropa de actores y actrices. En este sentido, Boom (como se citó en Rúa, 2013) piensa que la calidad:

Se convierte en una estrategia que controla todos los hilos y las fuerzas que se encuentran en juego, y se termina aceptando como un propósito incuestionable que, sin calidad, la competitividad se hace imposible dentro de una sociedad y una economía globalizadas. (p. 43)

Las obras de Byung-Chul Han recurren a varias metáforas y figuras emblemáticas de la historia cultural y literaria para explicar la figura del sujeto de

rendimiento. El hombre contemporáneo se ha convertido en una fábrica de sí, hiperactiva, hiperneurótica, que agota cada día su propio ser diluyéndolo en un afán competitivo, de allí que el síntoma de nuestra época es el cansancio, concluye Han. El sistema neoliberal ha sido internalizado hasta el punto de que ya no necesita coerción externa para existir. Asimismo, la sociedad de la transparencia lleva a la información total, *no permite lagunas de información ni de visión* y acelera el flujo de datos empíricos. El mundo es hoy un mercado en el que se exponen, venden y consumen intimidades.

La depresión, el síndrome de desgaste profesional o Burnout, el colapso del vínculo de sentido con los otros y con su propia vida, conducen a que el individuo fracase en su intento de aferrarse a su propio cuerpo. Finalmente, Le Breton, da a entender que la voluntad de desaparecer es ampliamente compartida, aunque tome diferentes formas...Subraya que en la mayoría de los casos, los individuos necesitan alejarse momentáneamente de los demás para descansar, recobrar fuerzas y volver fortalecidos a la vida social.

Así las cosas, como sujetos vivimos en función de atender lo que el mercado demanda, a partir de lo que se ha internalizado como necesario, fruto de la imposición de las políticas públicas que obedecen a los mandatos de organismos multilaterales, como comentó Steve Jobs “las personas no saben lo que necesitan hasta que se lo muestras” y de cierta manera el bienestar se ve fuertemente influenciado con aspectos psicosociales que subyacen, sea a favor o en contra, lo cual puede depender de la percepción de cada uno de los sujetos sometidos y el objetivo con el cual dan cumplimiento a sus actividades para responder a las exigencias del sistema.

El tema de la acreditación y el bienestar, que han tomado forma a partir del discurso subyacente de calidad permite vislumbrar una intencionalidad, un juego de intereses en éste, refiere que los organismos multilaterales son los que terminan implantando este tipo de discursos, que impactan directamente en la construcción de políticas educativas (de lucha del poder), detrás del cual se encuentran organismos internacionales que los dotan de contenidos, entre estos se encuentran la UNESCO, el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, las

empresas transnacionales vistas como actores de primer nivel y es desde ahí y ya instaurados, donde se transfieren debidamente a los Estados nacionales para su adaptación a los órdenes internos respectivos. Sin embargo, se ha contemplado el bienestar como función, como algo instrumental, no como algo vital. De esta manera, se puede ver que la educación esta permeada por aquello que los sectores dominantes dictan desde su posición “ La educación no está fuera de estos alcances” (Rua, 2013).

Todo inmerso en el universo del control de la calidad, sinónimo de rendimiento, que es uno de los sistemas emblemáticos de medición por parte del capitalismo. Calidad, pertinencia y competencias en el rígido esquema de la productividad es la plusvalía que debe de rendir toda empresa que se funde con criterios públicos o privados [...] se presenta, de esta suerte, el sistema de aseguramiento de la calidad como una modalidad para medir intangibles que son fácilmente medibles en la producción capitalista de la fábrica, pero que en el sector educativo debe encontrar parámetros que permitan hacer la analogía con la producción de plusvalía en otros contextos. Es obligatorio, en los términos del rendimiento, que toda inversión produzca utilidad y la educación es una inversión hecha para que el aparato productivo crezca a expensas de la extracción de plusvalía (Rua, 2013).

Cabe considerar que al inconsciente social le es inherente el afán de maximizar la producción, atendiendo al nuevo mandato de la sociedad del trabajo, sin embargo, A. Ehrenberg en su trabajo “La fatiga de ser uno mismo. Depresión y sociedad”, situó la depresión como consecuencia del paso de una sociedad disciplinaria a una sociedad de rendimiento, también denominada como presión por el rendimiento (Han, 2010).

Este paso, ha dado lugar a importantes transformaciones, algunos ejemplos propios son que mientras que en la sociedad disciplinaria el verbo imperante era **deber**, en la sociedad del rendimiento es **poder**; mientras que en la primera se obliga al individuo al trabajo, en la segunda se lo motiva apelando a su capacidad: ya no se conjuga tú debes, sino tú puedes. Se produce así un aparente tránsito de

la coacción a la libertad en tanto en cuanto se elimina la instancia externa que ordena y se estimula la autogestión y autoexigencia de quien se gobierna.

Pese a la proliferación de instituciones de baja calidad ha aumentado la demanda de organizaciones fiables, que puedan instaurar la confianza, una de las formas de seducción es la invitación dirigida a IES a someterse al proceso de acreditación haciendo uso de procesos de aseguramiento de la calidad.

Bajo este panorama, nace el Consejo Nacional de Acreditación y los fines de este se derivan de los establecidos en la ley al crear el Sistema Nacional de Acreditación y establecer como objetivo fundamental "garantizar a la sociedad que las instituciones que hacen parte del Sistema cumplen los más altos requisitos de calidad que realizan sus propósitos y objetivos" (Consejo Nacional de Acreditación [CNA], s.f. a, párr. 4).

El CNA, define la calidad de la siguiente manera:

La calidad hace referencia a un atributo del servicio público de la educación en general y, en particular, al modo como ese servicio se presta, según el tipo de institución de que se trate. Es la razón de ser del Sistema Nacional de Acreditación (CNA, s.f.a, párr. 1).

Toda esta digresión conduce a revisar el estado del bienestar en la educación superior, el cual se ha visto permeado por los procesos de internacionalización, como parte de un proceso que muestra las transformaciones económicas, sociales y políticas que han tenido lugar en las últimas décadas. Además de que se encuentra que el papel de la educación superior se ha replanteado para ofrecer una formación integral a partir de un enfoque de desarrollo humano (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2016b). Ahora, como lo afirman Rodríguez y Pérez (como se citó en Rúa, 2013), un nuevo humanismo plantea paradigmas emergentes, entre los cuales se levanta el de desarrollo humano con equidad y dignidad. En consecuencia, la filosofía del bienestar rescata el desarrollo individual y social, lo formativo integral, entendido como el pleno desarrollo de todas las facultades, dentro de ambientes favorables al cuidado de la vida en el planeta, con proyección de vida, de familia y de sociedad.

Por lo cual, de una u otra manera, el tema de bienestar ha ganado importancia y se ha visto estrechamente relacionado con el proceso de acreditación de alta calidad, en pro de abordar las dimensiones complementarias a las académicas en una institución superior y en vista de que el MEN determinó que es una tarea que generalmente descansa en las áreas de bienestar. A causa de ello, el MEN realizó todo un proceso para consolidar una política de bienestar para las instituciones de educación superior, la cual está en vigencia, con la intención de que sea empleada como referente para las IES para que puedan generar oportunidades que les permitan cumplir con su misión, funciones y disposiciones emanadas de la legislación nacional.

El avance en materia de bienestar en la educación superior desde las políticas públicas no es equivalente al avance respecto a la situación de bienestar en las IES, según lo dice el MEN, pese a que admiten que difiere mucho entre las mismas IES en parte debido a que las orientaciones existentes son muy generales y que además las interpretaciones e implementación de acciones de bienestar son disímiles entre las IES (MEN, 2016a, p. 11-12).

El Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), en el documento Acuerdo por lo Superior 2034 presenta los principales problemas relacionados: “En algunas instituciones se observa la ausencia de equipos de trabajo idóneo, la desarticulación de la oficina de bienestar, la existencia de enfoques que corresponden más a una oferta de actividades y servicios y la carencia de estrategias sistemáticas y articuladas institucionalmente” (Consejo Nacional de Educación Superior [CESU], s.f.).

El deber Ser y un Bienestar que se supone facilitador

La educación en Colombia ha experimentado una “larga transformación en los últimos años”, así lo aseguró el secretario general de la OCDE (Organización para la cooperación y el desarrollo económico), Ángel Gurría (MEN, 2016b). Transformación que ha sido conducida por la implementación progresiva de

Políticas Públicas que materializan en gran parte las decisiones del gobierno, las cuales son concebidas como “Acciones con objetivos de interés público, que surgen de decisiones sustentadas en un proceso de diagnóstico y análisis de factibilidad” (Julio Franco Corzo, 2014) en este sentido, el gobierno de Colombia le ha otorgado a la educación un lugar privilegiado, ubicando a ésta como el pilar de los tres pilares para el periodo 2014-2018. Inmersos en esta dinámica, en Colombia se han trazado propósitos ambiciosos, como por ejemplo uno de los propósitos que permanece actual es “Colombia será el país más educado de América Latina en 2025” (Departamento Nacional de Planeación [DNP], 2014), establecido por la ley 1753 de 2015 por la cual se expide el plan nacional de desarrollo 2014-2018 *todos por un nuevo país*. Sin embargo, se está caminando a paso grande, cuando el camino del terreno educativo exige ir a un ritmo diferente y a una menor velocidad, donde se puedan apreciar detalles valiosos, que de no atenderlos y no ser tenidos en cuenta pueden suponer un obstáculo para llegar a alcanzar tan perseguidas metas.

Aunque parece claro que en términos generales la educación juega un papel fundamental en la construcción de una sociedad ideal, se le ha otorgado un “carácter central a la calidad de la educación superior como medio de desarrollo del país (CNA, s.f.a). Considerándosele a la educación superior como:

Vital para el éxito y prosperidad de una nación” argumentando que “cada vez hay más evidencia del impacto positivo de alcanzar niveles más altos de estudios, en un amplio rango de resultados sociales y económicos, desde el aumento de ingresos y productividad hasta el compromiso político y la igualdad social. (OCDE, Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento & Banco Mundial, 2012, p. 269)

Partiendo de esta realidad el Decreto 5012 de 2009 señala que se encuentra dentro del objeto del Ministerio de Educación “Velar por la calidad de la educación mediante el ejercicio de las funciones de regulación, inspección, vigilancia y

evaluación para lograr una formación moral, espiritual, afectiva, intelectual y física de los colombianos” (Colombia, 2009).

En este sentido, el creciente énfasis en calidad ha derivado en mayores esfuerzos por fomentarla y garantizarla, pues ha pasado a ser un atributo imprescindible de la propia educación, desde esta perspectiva se va consolidando el tema de la acreditación, que “surge atendiendo a la necesidad, expresada en múltiples escenarios, de fortalecer la calidad de la Educación Superior y al propósito de hacer reconocimiento público del logro de altos niveles de calidad” (CNA, s.f.). Este punto se puede destacar, mencionando que el reconocimiento de una IES es uno de los factores que tienen en cuenta quienes están a punto de ingresar a la educación superior según lo afirma Lozada (2016) expresando que:

Uno de los grandes retos que afrontan quienes están a punto de ingresar a la educación superior es donde estudiar, resolverlo depende de varios factores como la capacidad de pago, el tipo de institución y el reconocimiento de la misma, pues escoger una institución educativa de buena calidad es muy importante a la hora de formarse como profesional y vincularse en el campo laboral, por esa razón y con el objetivo de que la educación en el país sea mejor, cada vez son más las universidades que de manera voluntaria le apuestan a certificarse como establecimientos que ofrecen una buena formación profesional. (Lozada, 2016, párr. 3)

De esta manera, tras culminar el proceso de acreditación y que una IES pueda lograr o no ser reconocida por la alta calidad en la prestación del servicio educativo, es uno de los aspectos que agregan valor, un ejemplo de ello radica en que de esta manera se puede estar o no dentro de las opciones de la elección para los futuros estudiantes, tanto que les brinda más elementos de juicio a la hora de elegir una universidad o un programa académico, y esto se facilita aun mas, partiendo del hecho de la posibilidad de acceder a esta información de manera

oportuna, información que es proporcionada por el CNA, el SNIES, Periódicos, la publicidad de la IES, entre otros.

A lo anterior se agrega lo dicho por el ministro de educación encargado Francisco Cardona, lo cual es expuesto por Lozada (2016), consignado de la siguiente manera:

La acreditación contribuye al mejoramiento de la imagen y la credibilidad de las instituciones ante los estudiantes, padres de familia, futuros empleadores y la sociedad en general, promoviendo una sana competencia por la búsqueda de calidad y excelencia entre las instituciones; y propicia actitudes positivas y proactivas hacia los procesos de mejoramiento. (2016, párr. 16)

Se había dicho en un párrafo anterior, que la ley 30 es la que organiza el servicio público de educación superior y ejerciendo su función establece lo siguiente:

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. Es voluntario para las Instituciones de Educación Superior acogerse al Sistema de Acreditación. La acreditación tendrá carácter temporal. Las instituciones que se acrediten, disfrutarán de las prerrogativas que para ellas establezca la ley y las que señale el Consejo Superior de Educación Superior (CESU). (Colombia, 1992, p. 12)

Considerando así el asunto, tras la creación del SNA y en cumplimiento de su función garantizadora, incentiva con prerrogativas a las IES que se acrediten. Para ampliar un poco lo señalado, algunos de los estímulos expuestos por el CNA en su dependencia del consejo nacional de educación superior (CESU) de los cuales se afirma podrán disfrutar las instituciones de educación superior acreditadas es que “serán tenidas en cuenta en los procesos de asignación de

recursos para la investigación, en los créditos educativos, en el apoyo a estudiantes de bajos recursos y en la capacitación docente, entre otros aspectos” (CNA, 2006, p. 16).

De este modo, “la Institución de educación superior acreditada puede aumentar el costo de los programas que ofrece, los recursos extra serán destinados a contratar profesores capacitados de tiempo completo y mejorar la infraestructura” (Dinero, 2017, párr. 4).

En este contexto se ahondó un poco más en la realidad descrita por algunos actores del sector de educación superior, pues en documentos oficiales se describe el **deber ser** y un bienestar que se supone facilitador, pero teniendo en cuenta que el menú no es el plato y por ende lo que se dice necesariamente no es lo que está sucediendo, se traen a colación las siguientes consideraciones tomadas del análisis publicado en la revista dinero bajo la pregunta orientadora ¿Por qué pocas universidades tienen reconocimiento de calidad? (Dinero, 2017): “Las universidades no acreditadas no son malas per se, pues todas no pueden tener el mismo modelo, ni todas tienen la capacidad de contratar doctores y hacer investigación” (Dinero, 2017, párr. 13).

En aras de soportar lo anterior, se encuentra que “Los estudiantes de algunas universidades se quejan de los sobrecostos por acreditación de alta calidad y el exceso de expectativas que se generan al culminar la carrera”, así se da inicio al artículo que desarrolla la Revista Semana (2017a) planteando que:

Según las promesas establecidas por el Ministerio de Educación, un egresado puede obtener un salario de enganche 11% mayor que quien se gradúa de una institución no acreditada. Algo en lo que no están de acuerdo algunos egresados que aseguran, incluso, no haber logrado conseguir empleo luego de un año de haberse graduado y obtener ofertas de un salario mínimo. (2017a, párr. 5)

19. Enmarcados en lo anterior, la directora de autoevaluación y aseguramiento de la calidad de la fundación universitaria los libertadores sugiere que “Lo cierto es que la acreditación está perdiendo el norte para muchas IES” (Flecha, 2016). Advierte los riesgos de ver la acreditación como una estrategia de mercado para conservar prestigios y legitimidad, antes de ser un medio para mejorar la calidad, señala que “cuando la acreditación se constituye en un fin en sí mismo, se puede llegar a desviar su verdadero sentido, terminando por convertirla en un asunto de cumplimiento de indicadores y no en un proyecto que esté articulado con el desarrollo institucional desde la academia” la directora luego de realizar una revisión de diferentes agencias acreditadoras especialmente en Latinoamérica y de algunos estudios que sobre la acreditación se han desarrollado indica que “se observa por una parte, como ésta ha contribuido a la mejora en la educación superior.

En este punto es pertinente detenerse un momento y hacer una pequeña digresión. Se había mencionado anteriormente la dinámica existente de sistemas de recompensa para alentar a las instituciones y a los docentes a rendir al máximo. No obstante, se vislumbra que se pueden desencadenar consecuencias de estos procesos para el capital humano de las organizaciones e incluso para las mismas organizaciones, derivaciones que bien se pueden inferir de algunos casos puntuales que se han traído a colación a lo largo del documento.

Como lo hace notar Carlos Alberto Molina Gómez:

Todo un boom por la excelencia, el rendimiento, el ser mejores para la productividad olvidando la vida y la experiencia de esta existencia alejada de este orden y control que cada uno se impone, siendo la empresa el espacio natural para la hiperproductividad hasta el agotamiento y el cansancio de ser individuos maquinas o robotizados [sueños de otros] alejándonos del ocio, la vida contemplativa y por lo tanto de vivir para sí. (Molina, s.f.)

Es significativo ilustrar que en el libro “Experiencias de investigación en salud y seguridad en el trabajo” las autoras plantean que una de las paradojas que enfrentan hoy en día muchos países, en especial en América latina es:

La preocupación por obtener la certificación de la calidad del producto sin considerar la calidad de las condiciones laborales de los involucrados en el proceso. Este aspecto genera incomodidad entre los trabajadores, puesto que son ellos quienes padecen el deterioro de las condiciones laborales, ya que la institución demuestra mayor interés por optimizar los procesos que los conduzcan a lograr la acreditación. Tiene efectos profundos en la calidad del empleo, la motivación hacia el trabajo y el desempeño laboral, aún más cuando no se percibe reconocimiento por la labor realizada ni valorización de la misma agregan afirmando que “por esta razón se generan sentimientos de inconformidad, rabia y desmotivación que predisponen de manera negativa a los trabajadores quienes se niegan a participar y por tanto disminuye el espíritu de compromiso con la institución, lo que en ultimas repercute en detrimento de su calidad de vida. (Lozada & Muñoz, 2008)

En este sentido, empieza a adquirir protagonismo el bienestar en el proceso de acreditación, un vivo ejemplo de ello radica en que uno de los requisitos que debe cumplir una institución para adelantar con posibilidades de éxito la acreditación de un programa académico es “contar con un ambiente institucional apropiado y con políticas e instalaciones orientadas a mantener el bienestar de todos sus miembros” (Consejo Nacional de Acreditación [CNA], 2017). De esta manera el bienestar institucional es uno de los factores que el CNA ha identificado como centrales en el servicio educativo de educación superior.

Sin embargo, aun así y con la importancia que se le atribuye al bienestar para el proceso de acreditación, Luis Fernando Páramo Jiménez considera que:

Las universidades y las instituciones de educación superior han tenido que soportar procedimientos arbitrarios para obtener sus registros calificados y la acreditación de alta calidad de sus programas y ni hablar de las tortuosas visitas de pares académicos cuando se trata de crear una universidad o IES nueva, sea privada u oficial. (Páramo, 2017, párr. 3)

Desde esta perspectiva, se hace la pregunta a modo de reflexión en un artículo de la revista sistemas y gestión evaluativa cuestionando los alcances de la acreditación:

Hasta dónde la evaluación y la acreditación se han convertido como una necesidad y/o exigencia, o como un evento más por parte del Estado y cómo las IES lo consideran debido a la complejidad que implica involucrarse en estos procesos para mejorar la calidad educativa, lo cual ha generado en ocasiones, malestar y tensiones. (Grajales, 2015, p. 938)

Todo aquello que se ha traído a colación, permite ubicarse en un plano de supuestos, donde se consiguen vislumbrar relaciones que se entretajan en el tránsito del proceso de acreditación en IES, bien sea de malestar o de placer, porque pareciera que atender las exigencias que derivan del proceso mismo, las cuales se traducen en exceso de trabajo y de rendimiento en los sujetos endouniversitarios es sinónimo de estatus, como se pudo mostrar en algunos apartes del presente documento y por lo tanto, pareciera, que gozan pese a esa explotación y forma de esclavitud. Enhebrando lo que se dijo en párrafos anteriores, se dice que para lograr con éxito la acreditación de un programa académico o institucional, entre otros aspectos, la institución debe contar con un ambiente institucional apropiado y con políticas e instalaciones orientadas a mantener el bienestar de todos sus miembros, pero es un requisito que se disipa en medio de la complejidad que implica involucrarse en este proceso, de tal manera que para mejorar o sostener la calidad educativa, se genera en ocasiones malestar

y tensiones, pero es posible también que los sujetos lo afronten con gusto, con placer y no sienten malestar ni sufrimiento. Es decir, existe la posibilidad de que aunque se perciba sufrimiento y malestar, los actores involucrados como sujetos endouniversitarios no lo sientan así, puede ser que disfruten de éstas exigencias que conducen su hacer en la institución, además del reconocimiento otorgado y lo hagan con gusto, porque de hecho, se ofrecen voluntariamente para adelantar esos procesos.

De cuanto se ha dicho hasta ahora, aflora el siguiente interrogante:

¿Cuáles son las posibles relaciones que se establecen entre el proceso de acreditación de alta calidad en IES y el malestar, sufrimiento y cansancio de los actores involucrados?

Hipótesis

En este sentido, se asume como hipótesis que las relaciones que se establecen entre el proceso de acreditación de alta calidad y el malestar, sufrimiento y cansancio de los actores involucrados pueden ser paradójicas, en tanto que connota aspectos psicosociales positivos y negativos que coexisten, debido a que aunque una de las condiciones iniciales establecidas por el CESU para que una IES pueda adelantar con probabilidades de éxito la acreditación se enmarca dentro de buenas intenciones, como por ejemplo, propender en la preservación del bienestar de todos sus miembros, se evidencia que en el intento de la IES por cumplir satisfactoriamente con los indicadores propuestos por el evaluador externo, los actores involucrados (evaluados) experimentan una serie de tensiones, malestar, resistencia, inconformidad, entre otras manifestaciones, las cuales descienden a un desgaste energético para la organización, sin olvidar de que estas instituciones se proponen voluntariamente a este proceso, lo cual puede relacionarse con la máxima explotación, el goce y el placer de hacerlo.

Desandar el camino

El punto de partida del este ejercicio de indagar no fue buscar con base en un estado del arte para configurar el problema, ni basarse en antecedentes donde se haya investigado o indagado respecto al tema de interés, se toma como punto de partida una masa de fuentes no tradicionales, profanas o de poca tradición en la academia como periódicos, debates, noticias, documentos, entre otros; que arrojan información que permite identificar tendencias bajo discursos que cumplen función de verdad, verdad que se ha naturalizado y que sin enmarcarlos en lo bueno o en lo malo, se aceptan como verdades, sin criticarlas, se procura conocer lo que pasa hoy, lo que contiene la información que circula, de develar el estatuto del sujeto a través de un diagnóstico del presente desde las prácticas discursivas que el camino va señalando.

Foucault dice:

[...] la gente acepta como verdad, como evidencia, algunos temas que han sido contruidos durante cierto momento de la historia, y que esa pretendida evidencia puede ser criticada y destruida. Cambiar algo en el espíritu de la gente, ése es el papel del intelectual. (Foucault, 2008, p. 143)

Vivimos en una sociedad que se mueve con verdades y detrás de éstas hay instituciones que se encargan de difundirlas, pero vale la pena preguntarse ¿Qué estamos siendo a partir de esas verdades?

Lo anterior, ya posicionado se fue rodeando con argumentos teóricos, respaldado y soportado permitió configurar el problema por autores de cabecera, lo cual encamina a construir un marco de pensamiento, donde el puñado de argumentos en relación con la información *no formal* o datos brutos, permitan construir un problema.

El diagnóstico sobre la naturaleza del presente, se hace en aras no de elaborar un perfil de lo que somos, sino para comprender como lo que somos

podría ser de otra manera. Bajo esta premisa, la ontología del presente irrumpe como metodología, la cual tiene su propia teoría y se vale del marco teórico para poder utilizarlo y no situarse en falso en el terreno en el que circunde, de esta manera me asomare tímidamente a esta forma de reflexión, a ese modo de hacer filosofía, con bases sólidas que reposan en la reflexión involucrante de Michael Foucault.

Hacer ontología del presente, fundamentando las ideas con base en la noción de ontología del presente en Michael Foucault, es ver aquellos elementos del pasado que se han acumulado en nuestro presente, es discernir y decidir que queremos conservar y que desechar, es aceptar que el presente ha sido fruto de una larga construcción, es abrir los planos de la estructura de lo que somos, para entender que la actualidad es el resultado de múltiples decisiones, ejecutadas por diversas personas con intereses y motivaciones bien definidas.

Desenredar la historia, la verdad, la identidad consiste también en desenredar las reglas, precisamente las reglas, las normas, son la materialización, la aplicación concreta y practica de las imposiciones de verdad y de aquellos que la utilizaron para ejercer su dominación. Las reglas son fruto de la historia, hay que re-pensarlas, re-interpretarlas, se trata de poner en evidencia sus intereses ocultos que condicionan permanentemente nuestra libertad.

La propuesta que hace Foucault no es vivir sin reglas, ni pensar en una libertad “libre” de todo condicionamiento. En este sentido, no se van a cambiar los esquemas de la acreditación, no se trata de decidir no hacerlo, en su lugar se trata de ponerle una mirada de sospecha mirada crítica a lo que se hace. En cuanto mostración de cómo podemos llegar a ser diferentes a lo que somos, Foucault nos ensancha y nos reconcilia con nuestra libertad, devolviéndonos la responsabilidad de ser los artistas de nuestra vida.

Tras ubicarse en el denominado terreno y a expensas de mirar la realidad en contexto, se llegó al punto de hacer uso de herramientas que posibilitaran recoger la experiencia bajo un método, el cual permita instalarse en el campo de estudio. García J. afirma al respecto que:

Como método, la inserción al campo no es sólo una forma de acceso al dato, sino que también es una acción dialéctica entre la teoría y la práctica, puesto que para realizar el trabajo de campo se requiere una formación teórico-metodológica y, al mismo tiempo, se sustenta en diversas técnicas y herramientas para la investigación. (citado en Villalobos, 2010, p. 264)

El ejercicio de inserción al campo favorece la posibilidad de dar cuenta de que tipo de sujeto estoy siendo hoy en el entorno que envuelve la realidad, al permitir hacer una ontología de nosotros mismos, de captar lo que somos y la forma que tenemos, forma que nos ha dado la sociedad, que avanza jalando a los sujetos, volviéndonos funcionales, de conocer y comprender la realidad, de recolectar de manera apropiada los datos, y validar o invalidar la pregunta de indagación.

Descendiendo a las particularidades del trabajo de campo, se ejecutaron las acciones que permitieron acceder a la información de las personas que han participado como actores involucrados en el proceso de acreditación de IES y teniendo en cuenta que en lo que se ha dispuesto indagar es la percepción de los actores involucrados sobre las relaciones entre prácticas o procesos de acreditación de alta calidad en IES y el malestar, sufrimiento y cansancio de los actores involucrados, se utilizara la metodología cualitativa.

Para obtener información en coherencia con la metodología que atraviesa el trabajo de indagación, se hizo uso de técnicas cualitativas que se consideró proporcionaban una mayor profundidad en las respuestas de rápida ejecución, permitían más flexibilidad en su aplicación y favorecían un vínculo más directo con los sujetos.

Ahora bien, para efectos de este trabajo de indagación, entre las diferentes técnicas cualitativas se han seleccionado dos de ellas: la entrevista no estructurada, que proporciona información sobre la perspectiva desde el evaluado y la observación participante no estructurada, que se realiza de manera natural en el entorno donde se llevó a cabo uno de los procesos para la acreditación de alta

calidad en IES, el cual es la heteroevaluación realizada por los pares académicos en el campus universitario.

La entrevista se les proporcionó a 5 personas, pertenecientes a los estamentos directivos y administrativos de IES, algunos de ellos con experiencia en docencia universitaria y todos con una amplia experiencia en procesos de acreditación, registros calificados. La observación se llevó a cabo durante la visita de los pares académicos dispuesta para el proceso de acreditación de alta calidad de un programa de posgrado en una IES de carácter privado de la ciudad de Santiago de Cali. La combinación de estas técnicas proporcionó una variedad de criterios con lo que se fortalece la validez de los estudios de caso.

La entrevista fue orientada a conocer la percepción de los sujetos entrevistados sobre las posibles relaciones entre el proceso de acreditación de alta calidad en IES y el malestar, sufrimiento y cansancio de los actores involucrados. La cuál se llevó a cabo luego de que cada una de las personas asintió y consintió.

Teniendo en cuenta que las preguntas de la entrevista son abiertas, se establecen categorías por la similitud de las respuestas atendiendo a los temas principales planteados en la indagación (Relaciones positivas entre el proceso de acreditación de alta calidad en IES y el bienestar de los actores involucrados, relaciones negativas entre el proceso de acreditación de alta calidad en IES y el bienestar de los actores involucrados) al interior de las relaciones negativas, surgen unos subtemas (el peso de la responsabilidad y se agudiza la tensión). Además de éstos temas, se dio la posibilidad de proponer otros temas que si bien no se enmarcan dentro de los aspectos psicosociales positivos y negativos, alimentan el tema de interés soportando aspectos que se han contemplado en algunos apartes de la indagación (Manifestación del estrés, entrenamiento en calidad y la percepción de la voluntariedad) y por supuesto, se le dio cabida a otros temas que surgen a partir de las respuestas de los entrevistados y dan luces a la presente indagación (Aliviar las cargas), enmarcándolas en temas para consolidar el cúmulo de información recogida y presentar los resultados en función del objetivo propuesto.

Relaciones que coexisten para dejar existir a la IES

En este apartado se analiza, explicando a la luz de la teoría lo que acontece con los individuos, el porqué de sus respuestas y el cómo los autores interpretan ese comportarse.

Al dejar abierta la posibilidad de que coexisten relaciones en diferentes sentidos bajo el mismo contexto, no se sesga a los participantes, ni se condicionan a un tipo de respuesta, por el contrario, se hace apertura al diálogo y a la observación y en medio de éstos, se logran distinguir tendencias a partir de la percepción conocida y el comportamiento observado de las personas participantes, lo que no quiere decir que se induzca a aspectos netamente positivos o del todo negativos. Valga considerar, que la información obtenida estuvo sujeta a la sinceridad de los participantes y a la precisión de sus recuerdos, lo que las personas dicen podría diferir de lo que realmente hacen, sin embargo, se le otorga total validez a la información que ha sido recopilada y se dispone para el análisis.

Lo que expresan los participantes, todo lo que dicen, se basa en su experiencia y evocan situaciones vividas para responder en el contexto de la entrevista, lo cual hace parte del proceso, permite tener un acercamiento y adquirir una postura involucrante, a manera de situarse ante la realidad que nos rodea bajo la perspectiva del evaluado, para así poder llegar a “captar lo que es” como dice (Foucault, 1999, p. 325). La entrevista se orienta, pero no se condiciona; cada uno de los participantes hace uso de sus recursos propios para responder, se evita influir en las respuestas, por lo que se deja abierta la posibilidad a un abanico de relaciones entre el proceso de acreditación de alta calidad y el malestar, sufrimiento y cansancio de los actores involucrados.

Las respuestas de cada uno de los entrevistados, permiten validar aspectos que se han considerado anteriormente encontrados en la literatura, los cuales se enmarcan en 2 grupos: aspectos negativos o positivos. De un lado, Byung-Chul Han realiza una aguda crítica a la ideología que transportan los procesos de globalización y analiza cómo esta ideología, neoliberal, captura el discurso del proceso civilizatorio y lo convierte en un poderoso instrumento de control social.

Esta captura, dice, no conduce a una sociedad del bienestar sino a una sociedad del malestar: enferma, enajenada y neurótica, hundida en el paroxismo del rendimiento/éxito, anegada en sus portentosas tecnologías, donde los maravillosos avances de la ciencia y la tecnología sucumben ante las economías de mercado que no logran implantar estados prósperos y felices. Es decir, lo que genera un poquito de reconocimiento también puede comportar elementos de insatisfacción.

Pero, por otro lado, se encuentra que el mismo autor contempla que en nuestra época, el trabajo se presenta en forma de libertad y autorrealización:

Me (auto) exploto, pero creo que me realizo. En ese momento no aparece la sensación de alienación. Así, el primer estadio del síndrome de Burnout (agotamiento) es la euforia. Entusiasmado, me vuelco en el trabajo hasta caer rendido. Me realizo hasta morir. Me optimizo hasta morir. Me exploto a mí mismo hasta quebrarme. Esta autoexplotación es más eficaz que la explotación ajena a la que se refería el marxismo, porque va acompañada de un sentimiento de libertad. Esta libertad imaginada impide la resistencia o la revolución. El neoliberalismo nos aísla a cada uno y nos hace empresarios de nosotros mismos. El capitalismo huye hacia el futuro, se desmaterializa, se convierte en neoliberalismo y convierte al trabajador en empresario que se explota a sí mismo en su empresa. (Byung- Chul Han, 2001, p. 12).

De esta manera se pueden ver aspectos psicosociales positivos y negativos que coexisten en los relatos de los entrevistados, además de mostrar formas relacionales en las que se manifiesta el poder en correspondencia con los evaluadores, cuando a *auditoría* se refiere. Este último aspecto, se logra ubicar en el contexto del discurso, donde Rúa (2013) defiende que “El discurso subyacente de calidad permite vislumbrar una intencionalidad, un juego de intereses en éste”, refiere que los organismos multilaterales son los que terminan implantando este tipo de discursos, que impactan directamente en la construcción de políticas educativas (de lucha del poder, detrás del cual se encuentran organismos internacionales que los dotan de contenidos, entre estos se encuentran la

UNESCO, el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, las empresas transnacionales vistas como actores de primer nivel y es desde ahí y ya instaurados, donde se transfieren debidamente a los Estados nacionales para su adaptación a los órdenes internos respectivas.

Las relaciones vinculadas a aspectos de bienestar que se permiten ver son resultantes, a futuro; los actores se llegan a sentir orgullosos tras obtener resultados satisfactorios y se valora todo el conocimiento adquirido en este proceso, también se pueden ver relaciones de tipo costo – beneficio, donde el empleado puede ascender a partir de su participación activa en este proceso, captada por el estamento administrativo y directivo. Según lo encontrado en la teoría, por parte de Byung Chul Han esto se presenta debido a que el poder sutil de dominación y explotación se transforma en autoexplotación con apariencia de libertad y que conlleva un constante autoconsumo del yo motivado por la búsqueda permanente de la optimización personal. En esa relación de autoexplotación individual, donde de manera inconsciente el individuo manifiesta culpabilidad hacia un capital que eleva como sagrado y ante el que siempre está en deuda. Dentro de esa lógica, el individuo ha de reconducir los pensamientos negativos hacia los positivos e incluso, debe explotar el dolor que le puede llevar a la optimización, como por ejemplo la presión que incita a la superación.

Además de ser resultante, también se muestra en algunos casos como dependiente, se condiciona al compromiso que tenga el actor y si este se identifica con el acto de mejorar, si tiene vocación y convicción sobre el beneficio del proceso y también depende de la organización y la estructuración que se tenga en éste. Frente a esta perspectiva, Byung-Chul Han (2010), considera que este tipo de explotación “va unida al sentimiento de libertad”. Con ello “la explotación es posible sin dominio”. El neoliberalismo entiende al sujeto como proyecto y no como explotado. De esta forma, el fracaso lo asume el sujeto: “no hay nadie a quien pueda hacer responsable de su fracaso” (Han, 2010). Se agrega por parte del mismo autor, que “Cuanto mayor es el poder, más silenciosamente actúa”, insiste en que no es que no someta a los sujetos sino que no opera de frente contra la voluntad de estos, dirigiendo esa voluntad a su favor, algunas de sus

características son: “no se limita a quebrar la resistencia y forzar la obediencia, es más afirmativo que negado, más seductor que represor, se esfuerza en generar emociones positivas y explotarlas, seduce en lugar de prohibir” (Han, 2001).

Por otra parte, se identifican elementos donde el bienestar se ve afectado por un impacto negativo, al relacionarse con factores que dan cuenta de que la formalización de los procesos generan mayor actividad, que se traduce en intensificación del trabajo aumentando la carga laboral, desencadenando en el estrés y que también aplica el efecto cascada, “ si alguien no cumple, retrasa todo el proceso”, aumenta según el grado de responsabilidad que se tenga en el proceso, a mayor responsabilidad, aumenta el estrés; se menciona la recriminación y el daño al autoestima en caso de no culminar con éxito el proceso, en este caso se afecta el bienestar emocional, pero también el laboral, al tener que dejar de prescindir de los servicios de una persona si su perfil no está dentro de los requisitos. Se muestra incluso como se llegan a afectar funciones vitales de los actores como su hora de almuerzo, horario de ingreso y de salida debido a la presencia de los pares y en el ejercicio de rendirles toda la sumisión. El “emprendedor de sí mismo” de la sociedad del rendimiento, señala Han en su obra “La sociedad del cansancio”, está exhausto; sus enfermedades características no son víricas sino neuronales. Padecen depresión y un amplio espectro de trastornos por hiperactividad y fatiga neuro funcional: TDAH, TLP y SDO.

Los mismos actores han identificado en su quehacer situaciones que favorecen su bienestar y en su defecto contribuyen a fomentar episodios de malestar, como por ejemplo dejar todo para última hora “aumenta la tensión”. Se dan casos en los que se promocionan actividades de relajación como el yoga ante estos sucesos, es necesario y se menciona también que hay aspectos que “alivianan la carga” al existir en la institución un comité o un departamento de calidad, encargado de acompañar todo el proceso de autoevaluación y también se exaltan las bondades al contar con una cultura de autoevaluación y los proyectos de cooperación. En este sentido, aflora el poder inteligente abordado por Pierre Bourdieu en su libro “Las argucias de la razón imperialista”, que de alguna manera se vislumbra dentro de las acciones mencionadas, debido a que no adquiere la

forma de coacción propia y evidente del poder disciplinario, que opera con estímulos positivos, seduce, lisonjea el alma, toma nota de los anhelos, las necesidades y los deseos, busca agradar y no se reprime, se maximiza (Bourdieu et al., 2001).

Entre tanto, se deja ver que el carácter de lo voluntario esconde la lógica de la competencia y la lógica de existencia que es “existir para un mercado de interés”. Además, de que una vez se entra en esta lógica del reconocimiento, salir puede llegar a ser deshonoroso. Bajo este testimonio, se encuentra en la teoría que optimizarse es una forma de auto explotarse. Según Byung-Chul Han, la permanente optimización del sistema es destructiva, conduce a un colapso mental, la optimización personal se muestra como la autoexplotación total.

Se recupera toda la experiencia del estar agobiados, atareados y sin tiempo. En lo que respecta a lo vivido durante la observación y en general la experiencia fruto del trabajo de campo, se pudo evidenciar la carencia de tiempo de los actores, el hecho de ser parte de la comunidad educativa lo dota de muchas responsabilidades, incluso atender a todo lo que invita el CNA para juzgar como de alta calidad un programa o una institución, se reduce el tiempo para dedicarse a sí mismo, se deja de vivir para sí, para no dejar morir a la IES, entonces ¿A qué hora se cumple con todo y al mismo tiempo se puede vivir plenamente del disfrute y el bienestar?, ¿en qué momento termina el agobio?. Si la cultura de autoevaluación te lleva a que se termine un proceso de acreditación y se inicie la sistematización de información y recolección de evidencias, además de ejecutar planes de mejoramiento para tener listo todo para el proceso de re acreditación. No hay tiempo de reunirse con una persona a conversar, se optimiza el tiempo y se pretenden resolver encuentros por Skype o atender una entrevista vía telefónica.

En su obra “Desaparecer de sí” David Le Breton alude a la idea de que el placer de vivir no es fácil de encontrar. Manifiesta que “Mantener su lugar en el seno del vínculo social implica una tensión, un esfuerzo. La velocidad, la fluidez de los acontecimientos, la precariedad del empleo, los múltiples cambios impiden la

creación de relaciones privilegiadas con los otros y aíslan al individuo” (Le Breton, 2015, p. 13).

Las buenas intenciones y las bondades del proceso de acreditación invitan a entender que “no es ser perfectos, es ser autocríticos”, pero toca fondo cuando se sigue indagando para verificar si se cumplen o no a cabalidad con los requisitos estandarizados, se cuestionan los bajos resultados y no está bien visto si se repara con una mirada crítica a estos procesos. Tal vez, hablando en términos institucionales, muchas IES no quisieran estar ahí, pero él no participar en esta lógica produciría que dejaran de existir ante los ojos del mercado y de la competencia; se juega con el miedo y la necesidad tanto de los individuos como de las instituciones, los cuales terminan doblegándose.

Queda connotar, que en esta materia todavía hay mucho por hacer. Se aplaude la utilidad esencial de las acreditaciones para darnos cuenta no del beneficio en favor del ser de la IES, sino de lo que estamos siendo como individuos.

Para conocer la percepción de algunos actores que han estado involucrados en el proceso de acreditación, es viable usar como mecanismo de obtención de datos el diálogo a manera de entrevista no estructurada y la observación participante no estructurada, en la medida en que ambas ofrecen información de fuente primaria. La elección de los sujetos a entrevistar se hace de manera intencional, a partir de su experiencia en el campo de estudio y su disponibilidad. El diálogo a manera de entrevista no estructurada se realiza de manera **individual** cuyas ideas, opiniones y valoraciones de los entrevistados son relevantes para los objetivos de estudio del trabajo de indagación. Los sujetos observados bajo la implementación del mecanismo “observación participante no estructurada”, no fueron previamente seleccionados, este se llevó a cabo in situ durante la visita de los pares académicos. Este método proporciona elementos valiosos para conocer la actitud de los participantes y su percepción en una intervención, que es estimulada por la interacción entre los evaluadores y los evaluados.

Dejar de vivir, para no dejar morir a la IES

Teniendo en cuenta que, así como el consentimiento informado, también el principio de anonimato debe ser respetado, cuatro de los cinco entrevistados solicitaron mantener el anonimato, por lo cual se usan seudónimos en tales casos para identificarlos.

A continuación, se presenta la información respecto al cargo que posee cada uno de los entrevistados, valga aludir que todos son funcionarios en IES privadas y sus funciones en el proceso han sido bajo los siguientes cargos:

Rosalita Aguilar, (R.A.), Recepcionista.

Silvia Villalba (S.V.), Asistente de Rectoría.

Ángel Caído (A.C.), Coordinador de educación continuada.

Gerardo Andrés (G.A.), Coordinador de planeación.

Herney Castillo (H.C.), Secretario Académico.

La información suministrada por los entrevistados, permitió consolidar varios aspectos donde se lograron identificar varios puntos de encuentro, estos son: *Relaciones positivas entre el proceso de acreditación de alta calidad en IES y el bienestar de los actores involucrados, Relaciones negativas entre el proceso de acreditación de alta calidad en IES y el malestar de los actores involucrados, El peso de la responsabilidad, Se agudiza la tensión, Manifestación del estrés, Entrenamiento en calidad, Percepción de la voluntariedad y Alivianar las cargas.*

Uno de los testimonios es el siguiente:

“Te atormentas porque el nivel de estrés es bastante fuerte y es duro, hacer un proceso de esos no es fácil, requiere mucho tiempo y dedicación, unos niveles de estrés tremendos, uno quisiera que todo el mundo cumpliera con los tiempos, a veces con que uno no cumpla se empieza a retrasar todo el proceso. Cuando se inicia el proceso el bienestar si se afecta bastante y es por el desgaste y el estrés de la intensidad de horas que tiene asumir ese reto. El estrés se genera es por la responsabilidad que se tiene, si te dan la acreditación aplausos y todo, pero si no se consigue entonces ahí viene digamos que la parte fuerte que es recriminarse

¿porque no lo dieron?, ¿en que se falló?, entonces digamos que esa es la parte del bienestar, de la autoestima de la persona donde más se afecta”

Posteriormente, se da lugar a la descripción del relato de la experiencia de la observación participante, la cual fue posible tras asistir a la ejecución de cuatro de las reuniones que se llevaron a cabo durante la visita de los pares académicos a la IES, siendo las siguientes: Reunión con responsables de acreditación y de autoevaluación del programa, con el comité curricular del programa, con investigación y con estudiantes activos.

La experiencia permitió percibir los sentimientos de los evaluados durante la visita de los evaluadores externos, además de ver cómo es la interrelación entre los evaluadores y los evaluados, lo cual otorga una mejor comprensión de lo que ocurre durante esta parte del proceso, debido a que aproxima a la realidad al observarla de modo directo, reflejando con mayor precisión los patrones de comportamiento que permiten captar los sentidos.

A partir de toda la información reunida, se logra ver como se deja de vivir, de vivir para sí, de disfrutar el placer de vivir; porque se vive para la institución, se adoptan patrones de conducta propios de sujetos anegados, todo por mantener un lugar en el seno de la sociedad y dejar existir a la institución, debido a que inmersos en la lógica de la acreditación se deja de existir si no se está acreditado, tanto para el mercado porque pasó a ser un atributo más para ser una opción de escogencia, como para las instituciones que suponen una competencia y para los organismos que financian bajo la condición de estar acreditado.

Viajar hacia el interior, para cimentar nuevos caminos

Tras la culminación del trabajo, se funda en si la posibilidad de apertura a otros procesos indagativos. Por su parte, el desarrollo del trabajo permitió fortalecer los conceptos y procesos en materia de indagación, sin embargo, se privilegia la importancia de continuar con los mismos e investigar frente a las diversas situaciones que surgen en nuestro ejercicio profesional y que deben ser atendidas desde la alta dirección, a partir de la toma de decisiones con base cognitiva y un sólido componente humano.

El trabajo de indagación, permitió conocer cuáles son las posibles relaciones entre el proceso de acreditación de alta calidad y el malestar, sufrimiento y cansancio de los actores involucrados a partir de lo encontrado en la literatura y la percepción de los actores, luego de que participaran activamente en una entrevista y en una observación in situ durante la visita de los pares académicos, encontrando que la percepción en cuanto al malestar percibido frente al proceso de acreditación de alta calidad, a pesar de arrojar resultados predominantes en las respuestas no son del todo concluyentes, en el sentido en que existe un porcentaje significativo de personas entrevistadas que tienen una percepción diferente a la que predomina e incluso dejan ver como coexisten aspectos positivos que influyen en la percepción de un bienestar y otros negativos que contribuyen a que se experimenten sentimientos de malestar durante el proceso.

Además, permitió validar la hipótesis planteada, siendo posible determinar que las relaciones que se establecen entre el proceso de acreditación de alta calidad y el malestar, sufrimiento y cansancio de los actores involucrados son paradójicas, evidenciándose que en el intento de la IES por cumplir satisfactoriamente con los indicadores propuestos por el evaluador externo, los actores involucrados (evaluados) experimentan una serie de tensiones, malestar, resistencia, inconformidad, entre otras manifestaciones; sin olvidar, de que estas instituciones se someten voluntariamente a este proceso, lo cual se relaciona con la máxima explotación, el goce y el placer de hacerlo, rescatando una serie de beneficios al lograr obtener buenos resultados por parte de los mismos actores. El hombre contemporáneo ha devenido en una fábrica de sí, hiperactiva, hiperneurótica, que agota cada día su propio ser diluyéndolo en un sin fin de actividades, a la postre, vacías de sentido. Por decirlo con las palabras de un autor muy citado por Han “ha estallado el simulacro” anunciado por Baudrillard y eso es algo que, evidentemente, tiene sus consecuencias. Hemos pasado del éxtasis de la información al exceso de positividad, cosa que ha terminado por ahogar las fuerzas creativas de las sociedades occidentales bajo una falsa promesa, la promesa de la eterna productividad.

Estoy convencida de que el Alto Director de Servicios Educativos debe elevar el nivel de consciencia de ser directivo y superar la administración bajo los paradigmas clásicos de gerenciar. A través de prácticas responsables, debe atender la educación en contextos donde ésta se mercantiliza y se comercializa como servicio, salvaguardando el bienestar de toda la comunidad educativa en general. Lo anterior, se puede evidenciar en el estudio de caso, al momento de que los entrevistados e incluso, es manifestado por uno de los pares durante la visita, le atribuyan protagonismo a la planeación y al valor del proceso de autoevaluación.

Vivir la experiencia de indagación condujo a realizar un viaje hacia el interior, al estar inmiscuida en las lógicas contemporáneas, lo cual permite acrecentar la comprensión y conciencia respecto a éstas situaciones que nos acechan y nos convocan a una movilización interna que despierta formas alternas de ver las cosas. Lo cual se logró a través de la implementación de la metodología Ontología del presente.

Desarrollar este trabajo potencia las habilidades del Alto Director, debido a que permite hacer una inmersión en aspectos que desde el quehacer requieren ser fortalecidos, siempre que se logre mirar en conjunto sin perder los detalles.

En algunos de los hallazgos se logra ver cómo los actores involucrados en procesos de acreditación de alta calidad le apuestan a una cultura de autoevaluación, la cual, según sus apreciaciones, contribuyen a restar cargas frente al incremento de responsabilidades adquiridas junto con este proceso, este supone uno de los aspectos que se dejan abiertos a futuras indagaciones o investigaciones.

Pese a lo propuesto por Grawitch (2006) (según cita (Gruoso et al., 2013) “la salud únicamente puede ser obtenida si se concibe la organización como un sistema y si se asegura que todas las partes de dicho sistema se encuentran libres de enfermedad” y al encontrarse que ciertos procesos homogeneizantes, como el abordado en la presente indagación detonan episodios de enfermedad para algunas partes del sistema, se propone indagar o investigar respecto a la promoción de la salud en las organizaciones.

Finalmente, de acuerdo con la información encontrada el proceso de acreditación de alta calidad, ha pasado a ser un atributo imprescindible para la vida de las IES, aunque es de carácter voluntario (a excepción de los programas de licenciatura) la obligatoriedad la define el mercado y el gobierno seduce a través de las prerrogativas bajo la figura de incentivos. Además, se lograron identificar relaciones de malestar, sufrimiento y cansancio por parte de los actores involucrados en el proceso, al mismo tiempo que se recuperan aspectos que favorecen el bienestar de los mismos. Vale la pena reconocer que es posible mitigar el malestar, a partir de las acciones que se adelanten para este proceso desde planeación y desde el compromiso y corresponsabilidad de cada uno de los actores. El mejor aprendizaje ha sido el hecho de reconocer que el menú no es el plato y que no se debe servir exclusivamente a las exigencias del mercado, se debe tomar una posición intermedia entre el deber ser y lo que es, al tiempo que se adquiera una postura crítica y reflexiva.

Referencias Bibliográficas

Bauman, Z. (2009). *La Globalización. Consecuencias humanas*.

Bourdieu, Pierre & Wacquant, L. J. D. . (2001). *Las argucias de la razón imperialista*. Barcelona.

Colombia. (1992). *Ley 30, por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior*.

Colombia. (2009). *Decreto 5012, por el cual se modifica la estructura del Ministerio de Educación Nacional, y se determinan las funciones de sus dependencias*.

- Consejo Nacional de Acreditación [CNA]. (s.f. a). *¿Qué significa calidad en la educación superior? ¿Cómo se determina?* Obtenido de <https://www.cna.gov.co/1741/article-187264.html>
- Consejo Nacional de Acreditación [CNA]. (2006). *Lineamientos para la Acreditación de Programas*.
- Consejo Nacional de Acreditación [CNA]. (2017). *Guía De Procedimiento 01 Apreciación De Condiciones Iniciales Para Acreditación De Programas, 1–32*. Obtenido de https://www.cna.gov.co/1741/articles-186376_Guia_Condiciones_Iniciales.pdf
- Consejo Nacional de Educación Superior [CESU]. (s.f.). *Acuerdo por lo Superior 2034* . Obtenido de https://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles-321515_recurso_1.pdf
- Dinero. (2017). *¿Por qué pocas universidades tienen reconocimiento de calidad?* *Dinero*. Obtenido de <https://www.dinero.com/edicion-impresa/caratula/articulo/que-es-el-reconocimiento-de>
- Flecha M., L.M. . (2016). *La educación superior de calidad, mas allá de la acreditación*. Obtenido de <http://www.universidad.edu.co/opinion/index.php/14033-la-educacion-superior-de-calidad-mas-alla-de-la-acreditacion>
- Foucault, M. (2008). *Verdad, individuo y poder. Una entrevista con Michel Foucault 25 de octubre de 1982. En: Tecnologías del yo y otros textos afines*.
- Grajales, M. (2015). *La Evaluación y la Acreditación desde la Perspectiva de los Universitarios : Una Experiencia Educativa en la Universidad Autónoma De Chiapas. Revista de Sistemas y Gestión Educativa, 2(4), 936-944*. Obtenido de

http://www.ecorfan.org/bolivia/researchjournals/Sistemas_y_Gestion_Educativa/vol2num4/24.pdf

Grueso H., M.P.; Rey S., C. F.; González R., J. L.; Ardila B., A. & Pineda C., C. (2013). Acciones de promoción de la salud organizacional y su relación con variables estructurales y el bienestar de los trabajadores: Análisis desde un modelo de organizaciones saludables. *Informes Psicológicos Vol. 13 No. 2 Julio-Diciembre* .

Han, B. (2001). *Psicopolítica*.

Han, B. C. (2010). *La sociedad del cansancio*.

Le Breton, D. (2015). *Desaparecer de sí, 86*.

Lozada, M.A. & Muñoz, A.I. (2008). *Experiencias de investigación en salud y seguridad en el trabajo*. Obtenido de https://books.google.com.co/books?id=EbgnpLs_cuMC&pg=PA44&lpg=PA44&dq=ferreira+y+freitas+2008+universidad+javeriana&source=bl&ots=

Lozada, A.M. (2016). Universidades reconocidas por su educación de calidad. *El Tiempo*.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2016a). *Lineamientos de política de bienestar para instituciones de educación superior, 53*. Obtenido de http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-229430_archivo_pdf_decreto1295.pdf

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2016b). *Colombia es el sexto sistema educativo que más rápido ha mejorado entre los países de PISA 2015: OCDE*. Obtenido de https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-358730.html?_noredirect=1

Molina G., C.A. (s.f.). *Yo puedo y orden interior en los sujetos del rendimiento para la productividad*.

OCDE, Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento & Banco Mundial.
(2012). *Evaluación de Políticas Nacionales de Educación. La educación Superior en Colombia*. Obtenido de

<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1787/9789264180710-es> Serie:

Páramo J., L.F. . (2017). *La ineficiencia, ineficacia y las equivocaciones de CONACES*. Obtenido de

<http://www.universidad.edu.co/opinion/index.php/14526-la-ineficiencia-ineficacia-y-las-equivocaciones-de-conaces>

Rua D., C.F. (2013). Política regulativa: en la educación superior. En C. Rua D., *Política regulativa: en la educación superior* (pág. 141). Obtenido de

<https://books.google.com.co/books?id=C9c3DgAAQBAJ&pg=PA16&lpg=PA16&dq=Todos+formamos+parte+de+una+gigantesca+trou>

Urrego A., P. M. (2016). *Entorno laboral saludable como incentivo al talento humano en salud. Dirección de desarrollo y talento humano en salud. Coordinación Grupo Ejercicio y Desempeño de Talento Humano en Salud*. Obtenido de <https://www.minsalud.gov.co>

Villalobos, V. (2010). *El trabajo de campo: clave en la investigación cualitativa*. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/aqui/v10n3/v10n3a07.pdf>

3.

ARQUITECTURA DEL CIELO; INVENTARIO DE LA ARQUITECTURA RELIGIOSA DE SANTIAGO DE CALI

Victoria Eugenia Rivas

Arquitecta

Jefe Unidad de Investigación

FUNDACIÓN ACADEMIA DE DIBUJO PROFESIONAL

RESUMEN

La ponencia presenta los resultados logrados de este proyecto terminado que se enmarca dentro de la línea de investigación ***DISEÑO, CULTURA Y SOCIEDAD*** del grupo de investigación EIDON de la Fundación Academia de Dibujo Profesional. Con este se buscó realizar un acercamiento y reconocimiento de la arquitectura de interés cultural para la ciudad de Cali desde la elaboración de un Inventario arquitectónico de las Iglesias de dicha ciudad que hayan sido declaradas patrimonio cultural. Se presentaron los objetivos del proyecto al igual que los referentes teóricos, para luego exponer la metodología abordada y los resultados obtenidos que llevaron a la publicación del libro con el mismo nombre bajo la Editorial REDIPE.

PALABRAS CLAVE

Patrimonio arquitectónico, Inventario Arquitectónico, Arquitectura Religiosa

ABSTRACT

The paper presents the results obtained from this finished project that is part of the research line DESIGN, CULTURE AND SOCIETY of the EIDON research group of the Academia de Dibujo Profesional Foundation. With this, it was sought to make an approach and recognition of the architecture of cultural interest for the city of Cali from the elaboration of an architectural inventory of the churches of this city that have been declared cultural heritage. The objectives of the project were presented as well as the theoretical referents, to then explain the methodology addressed and the results obtained that led to the publication of the book with the same name under the Editorial REDIPE.

KEY WORDS

Architectural heritage, Architectural Inventory, Religious Architecture

“...porque la casa no es para hombre, sino para Jehová Dios. Yo con todas mis fuerzas he preparado para la casa de mi Dios, oro para las cosas de oro, plata para las cosas de plata, bronce para las de bronce, hierro para las de hierro, y madera para las de madera; y piedras de ónice, piedras preciosas, piedras negras, piedras de diversos colores, y toda clase de piedras preciosas, y piedras de mármol en abundancia. Además de esto, por cuanto tengo mi afecto en la casa de mi Dios, yo guardo en mi tesoro particular oro y plata que, además de todas las cosas que he preparado para la casa del santuario...”

1 Crónicas 29: 1-3 (RVR1960)

PATRIMONIO Y ARQUITECTURA RELIGIOSA

Para el Departamento Administrativo de Planeación Municipal, quienes determinan los inmuebles a ser declarados patrimonio, el patrimonio cultural se define como el

“Conjunto de lugares inmuebles, tangibles e intangibles, conocimientos, tradiciones y manifestaciones que o bien hacen parte de la Nación, de la región o de las localidades y deben preservarse para la comunidad por ser bienes de interés cultural”. Si bien para esta investigación, se enmarca el patrimonio cultural inmueble o, en otras palabras, el patrimonio arquitectónico de la ciudad.

“El patrimonio arquitectónico refiere a las obras de arquitectura que dan cuenta de la memoria de un lugar en la ciudad. El valor que la comunidad le otorga a ese bien hace que éste forme parte de su identidad cultural; en otras palabras, el edificio se convierte en parte de la historia de la misma” (Rivas, 2018). El patrimonio arquitectónico de un municipio se torna de interés para el mismo como resultado del legado que el edificio deja a la ciudad y la respuesta que el ciudadano le da al mismo, ya sea a partir de su reconocimiento, valoración, recuperación y apropiación.

Es por esto que es importante identificar estrategias de visibilización del patrimonio arquitectónico de la ciudad para que no entre en el olvido esos edificios que cuentan una historia de la misma.

A su vez, la arquitectura religiosa, como parte del patrimonio arquitectónico de la ciudad, es un registro invaluable de la identidad cultural de la misma, ya que en ella se alojan sus creencias y valores, y como objeto arquitectónico *“es la expresión material del quehacer de los hombres a lo largo del tiempo”* (Troitiño, 1998, p. 97).

PROYECTO

El proyecto parte de la identificación de la arquitectura religiosa de interés cultural; para esto la investigación se apoyó en los Bienes de Interés Cultural, tanto del municipio como de la nación, de acuerdo al **ACUERDO 069 DE 2000. PLAN DE ORDENAMIENTO TERRITORIAL** del Departamento Administrativo de Planeación Municipal

ARTÍCULO 167: Listado de Bienes de Interés Cultural de la Nación

a. Monumentos Declarados (Ver plano Monumentos Nacionales - Anexo 1)

No.	MONUMENTO	DIRECCION	DECRETO	FECHA
1	Casa Hacienda Cañasgordas	Carrera 109, Calle 25	191	31-Ene -1980
2	Casa Hacienda Piedragrande	Pendiente	0763	25 -Abr -1996
3	Edificio Otero	Calle 12, Carrera 5	1722	25 -Jul -1977
4	Palacio Nacional	Calle 12, Carrera 4	1722	25 -Jul -1977
5	Estación del Ferrocarril	Avenida 2B, Calle 23N	1802	19 -Oct -1995
6	Hospital Universitario Evaristo Garcia	Calle 5, Carreras 36 y 38	1802	19 -Oct -1995
7	Parque Panamericano	Calle 5, Carreras 34 y 36	1802	19 -Oct -1995
8	Plaza de Toros	Calle 5, Carrera 56	1802	19 -Oct -1995
9	Teatro Jorge Eliecer	Calle 12, Carrera 3	2850	26 -Nov -1984
10	Iglesia y Convento de La Merced	Calles 6 y 7, Carrera 4	285	26 -Feb -1975
11	Centro Histórico Barrio La Merced	Cra 1 a Cra 6 - Calle 5 y 8	789	10-May -1977
12	Iglesia de San Antonio	Calle 2 Oeste, Carrera 10	1148	25 -Abr -1997

B. Propuestos

Las siguientes son las edificaciones que mediante Resolución No. 002 del 12 de Marzo de 1982 se propusieron para que sean declarados como Monumentos Nacionales ante el Consejo Nacional de Monumentos.

No.	PROPUESTA DE MONUMENTO	DIRECCION
1	Catedral de San Pedro	Calle 11, Carrera 5
2	Manzana de la Iglesia de San Francisco con excepción de la construcción de la esquina de la Carrera 5a con Calle 10	Calles 9 y 10, Carreras 5 y 6
3	Puente Ortiz	Calle 12, Carrera 1
4	Teatro Municipal	Calle 7, Carrera 5

ARTÍCULO 173: Patrimonio Urbano Arquitectónico. El patrimonio urbano-arquitectónico lo constituye el conjunto de inmuebles y/o espacios públicos que representan para la comunidad un valor urbanístico, arquitectónico, documental, asociativo, testimonial, tecnológico, de antigüedad, de autenticidad, histórico y/o afectivo y que forman parte de la memoria urbana colectiva. Se encuentran dentro de esta categoría las áreas de interés patrimonial, los inmuebles aislados de interés patrimonial (los recintos, hitos urbanos), las estatuas, monumentos y fuentes.

El Anexo 1 contiene los planos de Patrimonio Paisajístico y Ambiental, Recintos Urbanos e Hitos Urbanos, que hace parte integral del presente Acuerdo. Para efectos de su clasificación y protección se determinan así:

1. Áreas de Interés Patrimonial

No.	AREA DE INTERES PATRIMONIAL
1	Plaza de Caycedo y su zona de influencia
2	Sectores de los barrios La Merced y Santa Rosa
3	Barrios San Antonio, San Cayetano y sectores de los Barrios Los Libertadores, El Nacional y Granada.

2. **Inmuebles y Elementos Aislados de Interés Patrimonial.** Dentro de esta categoría se hallan los inmuebles destinados originalmente al uso institucional, cultural, recreativo y los destinados al uso residencial. Dentro de los Elementos Aislados tenemos los recintos y los hitos urbanos.

A. Inmuebles destinados originalmente al uso Institucional, Cultural, Recreativo y Otros

No.	INMUEBLE	LOCALIZACION
1	Antiguo Colegio de la Sagrada Familia	Calle 3 Oeste # 3-20
2	Antiguo Colegio San Luis	Carrera 8 # 9-00
3	Antiguo Hipódromo	Calle 9a. Cra. 36.
4	Bodegas del Ferrocarril	Calle 26 # 4-66 al 5-50
5	Carvajal	Calle 29N # 6A-40
6	Casa de Jorge Isaacs	Carrera 4 # 1-33 Oeste
7	Casa – Hacienda El Limonar	Carrera 66, Calles 13A1, 13B
8	Casona Vieja Bosque Municipal	Carrera 2 Oeste, Calle 14
9	Centro Educativo Miraflores – Comfandi	Calle 3a. No. 23B-18
10	Clínica Nuestra Señora de los Remedios	Avenida 2N # 24-157
11	Clínica Rafael Uribe Uribe	Calle 25N # 2BN-17
12	Club Campestre	Calle 5 - Frente a Unicentro
13	Colegio de Santa Librada	Calle 7 # 14A-106
14	Colegio Instituto Técnico Industrial San Juan Bosco	Calle 8 # 14-75
15	Conjunto Iglesia La Milagrosa.	Av. Roosevelt, Carreras 29 y 30
16	Edificio Conatoaco	Calle 12 # 1-12
17	Edificio propiedad Hospital San Juan de Dios	Calle 17 # 4-11
18	El Sena.	Calle 52 # 2Bis -15
19	Hotel María Victoria	Calle 10 # 3-38
20	Hotel y Teatro Arísti	Calle 10 # 9-27, Carrera 9 #10-04
21	Hospital de San Juan de Dios	Carrera 4 # 17-67
22	Iglesia de Santa Mónica.	Avenida 6B #26N-55
23	Iglesia San Fernando Rey	Calle 5A # 29-32
24	Iglesia de Santa Rosa	Carrera 10 # 10-05
25	Instituto Técnico Industrial Antonio José Camacho	Carrera 16 # 12-00
26	Laboratorios Bristol Myers Squibb de Colombia S.A.	Avenida 5A # 26N-80
27	Liceo Benalcázar	Carrera 2 Oeste # 10-83
28	Molino de la Calle 25	Carrera 7 # 25 ^a -20
29	Normal de Señoritas	Carrera 22 Oeste #2-65
30	Normal de Varones	Carrera 34, Calle 17
31	Parroquia San Judas Tadeo	Avenida 6 # 14N-30
32	Parroquia Santa Filomena	Avenida 5A # 21N-34
33	Plaza de Mercado Santa Elena	Calles 25 y 23, Carreras 29 A y 31
34	Plaza de Mercado Siloé	Carrera 52, Calle 1 ^a .
35	Proartes	Carrera 5 # 7-02
36	Santa María de Los Farallones	Carrera 37 # 1-84
37	Santuario Nuestra Señora de Fátima	Avenida 10N # 15 ^a -25
38	Teatro Colón	Calle 11 No. 9-34
39	Templo Votivo del Sagrado Corazón (Capilla Berchmans)	Avenida 3N # 7-01
40	Terminal de Transporte	Calle 30N # 2 ^a N-29

D. Hitos Urbanos

No.	Hito	Localización
1	Catedral de San Pedro	Calle 11, Carrera 5
2	Gimnasio El Bueho	Unidad Deportiva Alberto Galindo
3	Iglesia La Ermita	Calle 13, Carrera 1
4	Iglesia de San Francisco	Calle 10, Carrera 6
5	Mirador del Parque Artesanal Loma de la Cruz	Calle 5, Carreteras 14 y 16
6	Mirador de Belalcázar	
7	Mirador de la Colina de San Antonio	Calle 2 Oeste, Carrera 10
8	Puente Alfonso Lopez o de los Bomberos	Avenida 2a. , Calle 15N
9	Puente de la Cervecería	Calle 8a./Carrera 1ª
10	Puente España	Calle 11, Carrera 1
11	Puente Ortiz	Calle 12, Carrera 1
12	Puente Chipichape	Avenida 6, Carrera 37BisN
13	Puente Carlos Holguín	Carrera 8 – Juanchito - Salida a Candelaria
14	Puente Paso del Comercio	Carrera 1 – Salida a Palmira
15	Teatro Municipal	Calle 5, Carrera 7
16	Velódromo	Unidad Deportiva Alberto Galindo

Listado de Bienes de Interés Cultural

Fuente: Acuerdo 069 de 2000. Plan de Ordenamiento Territorial

Seguido de la identificación de los proyectos arquitectónicos a trabajar, se determinan dos etapas para el desarrollo del inventario:

ETAPA 1

En esta primera etapa se recogieron los registros gráficos, planimétricos y fotográficos de las iglesias seleccionadas. Se propuso hacer esto desde el desarrollo de los proyectos de investigación formativa del programa Técnico Profesional en Dibujo Arquitectónico y Decoración de la Fundación Academia de Dibujo Profesional.

Se asignan las iglesias, con base a su complejidad, a los estudiantes del programa de acuerdo al semestre de formación:

SEM.	IGLESIA / CAPILLA
1	-San Antonio -La Merced

2	-San Antonio -La Merced	
3	-San Antonio -Santa Mónica -San Fernando Rey -San Judas Tadeo	-La Merced -Santa Filomena
4	-San Antonio -Santa Mónica -San Fernando Rey -San Judas Tadeo	-La Merced -Santa Filomena
5	-Catedral de San Pedro -Nuestra Señora de Fátima -Templete -San Nicolás	-San Francisco -Santa Rosa
6	-Catedral de San Pedro / Plaza de Caycedo -Plazoleta de San Francisco -Colina de San Antonio -Templete / parque del Templete -San Nicolás / parque 20 de Julio -Conjunto de La Milagrosa	

Dentro del desarrollo del proyecto en cada semestre se definieron unos requerimientos gráficos y técnicos para la recopilación de la información:

1. PRIMER SEMESTRE

- Planos técnicos (planta y corte) a lápiz.
- Registro fotográfico
- Memoria de conceptos (análisis)

2. SEGUNDO SEMESTRE

- Planos arquitectónicos (planta y alzadas) elaborados con rapidógrafo.
- Planos ambientados (planta y fachada principal)
- Registro fotográfico
- Memoria de conceptos (análisis)

3. TERCER SEMESTRE

- Planos arquitectónicos (plantas y alzadas) elaborados con rapidógrafo.
- Planos ambientados (planta, fachada principal y corte)
- Registro fotográfico
- Memoria de técnica constructiva
- Memoria decorativa de Estilo
- Dos (2) perspectivas Interiores

4. CUARTO SEMESTRE

- Planos arquitectónicos (plantas y alzadas) elaborados con rapidógrafo.
- Planos ambientados (planta, fachada principal y corte)
- Registro fotográfico
- Memoria de técnica constructiva y de acabados
- Memoria decorativa de Estilo y de mobiliario
- Una (1) perspectiva Exterior y dos (2) perspectivas Interiores

5. QUINTO SEMESTRE

- Planos arquitectónicos (plantas y alzadas) elaborados en Autocad.
- Planos ambientados (planta, fachada principal y corte)
- Registro fotográfico
- Memoria de técnica constructiva y de acabados
- Memoria decorativa de Estilo y de mobiliario

- Dos (2) perspectivas Exteriores y dos (2) perspectivas Interiores
- Maqueta volumétrica

6. SEXTO SEMESTRE

- Planos arquitectónicos (plantas y alzadas) de Iglesia elaborados en Autocad.
- Planos Urbanos de espacio público / Dos (2) perfiles.
- Planta Ambientada Urbana
- Registro fotográfico
- Memoria de técnica constructiva y de acabados de Iglesia
- Memoria paisajística y de mobiliario de Espacio público.
- Tres (3) imágenes virtuales (Iglesia/espacio público)
- Maqueta del Espacio público con Iglesia

ETAPA 2

Desde la información recopilada con los inventarios arquitectónicos de las Iglesias de la ciudad, se procedió a establecer el formato que permitiera registrar la información etnográfica, arquitectónica y decorativa de cada recinto.

Para esto se propuso un modelo de fichas, desde las cuales se presentó el Inventario de la Arquitectura religiosa de la ciudad:

FICHA 1

- **DATOS GENERALES**
- **Dirección**
- Año de construcción
- Año de modificaciones
- Diseñador / constructor
- Propietario
- **IMAGENES**
- **Comparativo de la iglesia entre diferentes épocas históricas.**

- **LOCALIZACION GENERAL:** plano de localización general con usos del suelo
- **FOTOGRAFIA GENERAL:** fotografía más representativa de la iglesia.

FICHA 2

- **HISTORIA**
- Recuento etnográfico de la historia de la Iglesia, su construcción, modificaciones y estado actual de la misma.
- **IMAGENES**
- Fotografías / perspectivas / planos más representativos de la iglesia.

FICHA 3

- **PLANTA:** planta arquitectónica o ambientada de la iglesia.
- **ALZADAS:** espacio para poner las alzadas más representativas del proyecto.

FICHA 4

- **ARQUITECTURA:** Descripción del tipo de arquitectura y sus características con base al estilo.
- **FOTOGRAFIAS:** fotografías que muestren las características más representativas del Estilo arquitectónico.
- **ZONIFICACIÓN:** Planta general con zonificación de espacios con base a la distribución de una iglesia tipo.

FICHA 5

- **ESTILO DECORATIVO / ESPACIO INTERIOR:** Descripción de las características más representativas del estilo en el interior de la Iglesia.
- **FOTOGRAFIAS:** fotografías que muestren las características más representativas del estilo decorativo de la iglesia. Imágenes interiores.

RESULTADOS

Gracias al levantamiento realizado por los estudiantes del programa Técnico Profesional en Dibujo Arquitectónico y Decoración y la compilación y organización de la información a través de las fichas diseñadas para tal, se logró realizar el Levantamiento Arquitectónico de ocho iglesias de Interés cultural para la ciudad de Santiago de Cali:

- IGLESIA SAN ANTONIO
- IGLESIA LA MERCED
- CATEDRAL DE SAN PEDRO
- COMPLEJO RELIGIOSO SAN FRANCISCO
- IGLESIA NUESTRA SEÑORA DEL PERPETUO SOCORRO
- IGLESIA SAN JUDAS TADEO
- IGLESIA SAN FERNANDO REY
- IGLESIA SANTA FILOMENA

Con estos levantamientos se genera la publicación del libro: “ARQUITECTURA DEL CIELO; Inventario Arquitectónico de las Iglesias de Interés Cultural de Santiago de Cali” bajo la *Editorial REDIPE*.

El libro cuenta con tres capítulos; un primer capítulo con el marco conceptual que rodeó la investigación. El segundo capítulo desglosa la metodología del proyecto y las fases de desarrollo para lograr el producto final. El último capítulo contiene el levantamiento de las ocho iglesias, cada una con el registro planimétrico, fotográfico, gráfico y los análisis arquitectónicos y decorativos de ellas.

INVENTARIO ARQUITECTÓNICO DE LAS IGLESIAS DE INTERÉS CULTURAL DE SANTIAGO DE CALI

Fundación Academia de Dibujo Profesional
Programa de Dibujo Arquitectónico y Decoración
Unidad de Investigación



Fuente: <http://maps.google.es/>

LOCALIZACIÓN



Perspectiva exterior

Dibujantes: Nayelli Ramos, María Alejandra Liberman, Diana Montes, Carlos Rivera.
- Fundación Academia de Dibujo Profesional.

CATEDRAL DE SAN PEDRO



Iglesia frente a la Plaza de Carvedo, años de la reconstrucción de 1972.
Fuente: Inés María Victoria Ingrama Rivas Ramírez.
- Fundación Academia de Dibujo Profesional.



Iglesia en la actualidad
Fotografía por Victoria Eugenia Rivas Ramírez.
- Fundación Academia de Dibujo Profesional.

DATOS GENERALES

Dirección: Cra. 3a con Calle 11, Barrio San Pedro
Año construcción: 1779 - 1841 (Catedral original)
Año modificaciones: 1925 - reconstrucción fachada después del sismo 1927; instalación del órgano tubular
Diseñador / constructor: Templo original: Arquitecto Antonio García Reconstrucción fachada: Ingenieros Rafael Guerrero y Francisco Ogata.
Propietario: Arquitectos de Cali

FICHA: 001 PÁG: 3 DE: 5

INVENTARIO ARQUITECTÓNICO DE LAS IGLESIAS DE INTERÉS CULTURAL DE SANTIAGO DE CALI

Fundación Academia de Dibujo Profesional
Programa de Dibujo Arquitectónico y Decoración
Unidad de Investigación



Dibujantes: Lina Barón, Daniel Triviño, David Salcedo, Duberney Betancourt, Juan Vergara.
- Fundación Academia de Dibujo Profesional.



Dibujantes: Nayelli Ramos, María Alejandra Liberman, Diana Montes, Carlos Rivera.
- Fundación Academia de Dibujo Profesional.

CATEDRAL DE SAN PEDRO

La Parroquia de San Pedro de Cali fue erigida por el Señor Obispo de Quito en 1599, el primer templo se construyó en 1534, en 1610 se edificó uno más grande ubicado al occidente a su frente, siendo la entrada principal por la actual calle 11.

La construcción del nuevo templo matriz se inició con base a un estilo Barroco, y se encargó al arquitecto Antonio García El 1 de septiembre de 1779, el cura párroco José de Ribera puso la primera piedra. En la construcción se empleó mano de obra con presos de las cárceles locales. En 1802 la iglesia ya estaba terminada con excepción de la torre, por problemas políticos, no se pudo concluir sino hasta 1841 bajo los órdenes neoclásicos.

Posteriormente, Fray Damián González, párroco 1874 -1876, hizo construir la torre y empezó la obra de ornamentación. En 1879 se colocó el primer reloj público en la torre del templo, el cual presto servicio al Cali viejo hasta 1944, este año fue trasladado a la Capilla del Concejo Municipal Central. Posteriormente se instaló el reloj de cuatro caras que actualmente está en la iglesia.

En 1893 un temblor destruyó la bóveda principal. Le correspondió al Presbítero Severo González, párroco desde 1881-1900 realizar la construcción hasta dejarla como se ve en la actualidad. Se usaron obras de arte religioso queños, elaborados en madera tallada, pintados de gris y con hojilla de oro, para colocar en los alares de las naves laterales; se hizo construir un hermoso altar mayor que debió ser retirado años después, para colocar el órgano tubular que hoy se encuentra. Las campanas fueron traídas en el año 1894 desde Alemania.

El 4 de junio de 1925, otro terremoto causó gravemente el frontón y la torre. Se decidió entonces, bajo la dirección de los Ingenieros Rafael Guerrero y Francisco Ogata, construir la fachada actual con un nuevo estilo neoclásico.

FICHA: 001 PÁG: 2 DE: 5

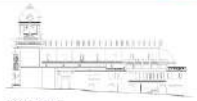
INVENTARIO ARQUITECTÓNICO DE LAS IGLESIAS DE INTERÉS CULTURAL DE SANTIAGO DE CALI

Fundación Academia de Dibujo Profesional
Programa de Dibujo Arquitectónico y Decoración
Unidad de Investigación



Fachada principal

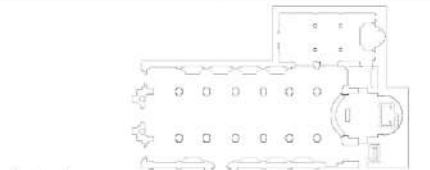
Dibujantes: Lina Barón, Daniel Triviño, David Salcedo, Duberney Betancourt, Juan Vergara.
- Fundación Academia de Dibujo Profesional.



Fachada lateral
Dibujantes: Lina Barón, Daniel Triviño, David Salcedo, Duberney Betancourt, Juan Vergara.
- Fundación Academia de Dibujo Profesional.



Planta ambarstrada
Dibujantes: Nayelli Ramos, María Alejandra Liberman, Diana Montes, Carlos Rivera.
- Fundación Academia de Dibujo Profesional.



Planta general
Dibujantes: Nayelli Ramos, María Alejandra Liberman, Diana Montes, Carlos Rivera.
- Fundación Academia de Dibujo Profesional.

CATEDRAL DE SAN PEDRO

FICHA: 001 PÁG: 3 DE: 5

INVENTARIO ARQUITECTÓNICO DE LAS IGLESIAS DE INTERÉS CULTURAL DE SANTIAGO DE CALI

Fundación Academia de Dibujo Profesional
Programa de Dibujo Arquitectónico y Decoración
Unidad de Investigación



- NAVE PRINCIPAL
- NARTEX / CORO
- NAVE LATERAL
- CAPILLA
- ALTAR PRINCIPAL
- PRESBITERIO
- ALTAR

ZONIFICACIÓN



Fachada principal y vista interior de la iglesia
Fotografías: Eliana Valencia, Andrés Velasco, Juan Camilo Obando, Alejandro Barraga.
- Fundación Academia de Dibujo Profesional.



Fachada principal y vista interior de la iglesia
Fotografías: Eliana Valencia, Andrés Velasco, Juan Camilo Obando, Alejandro Barraga.
- Fundación Academia de Dibujo Profesional.

CATEDRAL DE SAN PEDRO

FICHA: 001 PÁG: 4 DE: 5

La Arquitectura Neoclásica surge en el siglo XVIII en Europa en búsqueda de una simplificación de los elementos, retornando a los modelos clásicos griegos. Debido a esto se ve en la fachada simétrica de la catedral y el uso de los órdenes jónico y corintio de las columnas tanto en el exterior como en el interior. Se perciben varios elementos de la arquitectura clásica griega, como el paileto de los arcos y la cúpula, aunque esta última es el recubrimiento de mosaico, lo cual contrasta con el estilo.

Se identifican tres cuerpos en la fachada el primero con la puerta de las tres naves y un enorme basamento, el segundo cuerpo con los grandes ventanales y el último en donde sobresalen las cúpulas de la iglesia. La iglesia, a diferencia de las iglesias Neoclásicas no posee torre debido a que fue eliminada después del terremoto de 1925, reemplazada por la cúpula central.

Las cúpulas laterales difieren de la principal por su forma más cuadrada y estilo más simple, cuya función es más para equilibrar la composición de la fachada.

El frontón parece ser una prolongación de la cubierta a dos aguas y sirve de resaltar de las columnas.

INVENTARIO ARQUITECTÓNICO DE LAS IGLESIAS DE INTERÉS CULTURAL DE SANTIAGO DE CALI

Fundación Academia de Dibujo Profesional
Programa de Dibujo Arquitectónico y Decoración
Unidad de Investigación



Órgano tubular y capilla de la santísima trinidad
Fotografías: Linda Barón, Daniel Triviño,
David Salcedo, Duberney Betancourt, Joan Vergara.
- Fundación Academia de Dibujo Profesional.



Capilla y altar de nuestra señora de la medalla milagrosa
Fotografías: Linda Barón, Daniel Triviño,
David Salcedo, Duberney Betancourt, Joan Vergara.
- Fundación Academia de Dibujo Profesional.



Altar principal y presbiterio
Fuente: Fotografía tomada por la arquitecta
Victoria Eugenia Rivas Ramírez.
- Fundación Academia de Dibujo Profesional.



Altar del amo cuido
Fotografías: Linda Barón, Daniel Triviño, David
Salcedo, Duberney Betancourt, Joan Vergara.
- Fundación Academia de Dibujo Profesional.

El interior claramente muestra el estilo Neoclásico reflejado también en su fachada exterior, evidenciado por el manejo de los volúmenes dóricos y corintios en los asentamientos y columnas.

Se percibe la nave central en bóveda de medio cañón y naos con vitrales de diferentes santos. Las naves laterales también rematan en bóveda de medio cañón y lunetos, pero más rebajados, estas sirven para contrastar el empuje lateral de la cubierta de la nave principal.

El órgano tubular ubicado en el coro es uno de los más grandes del país, un mueble tallado en madera construido por la firma alemana Walker y puesto a funcionar por el ingeniero Oscar Binder en 1928.

En la iglesia hay un predominio del color blanco con algunos contrastes de color logrados principalmente por la textura del piso, también se encuentra dicho contraste en el altar de la capilla de Nuestra Señora de la medalla Milagrosa y la madera encontrada en el mobiliario y en los altares de las naves laterales, los cuales se recubren con hojilla de oro y predominan el tono azul. Se maneja bastante el mármol tanto en algunas piezas de mobiliario, como en la zona del presbiterio y altar mayor y en el altar de la capilla de la Santísima Trinidad. Se percibe un contraste de luz y color que logran los vitrales encontrados a lo largo de la nave central, en el altar principal y en la capilla de Nuestra Señora de la medalla Milagrosa.

CATEDRAL DE SAN PEDRO FICHA: 001 PÁG: 5 DE: 5

Modelo de presentación de levantamientos de Iglesias en publicación
Fuente propia

CONCLUSIONES

Este ejercicio investigativo fue valioso tanto como practica pedagógica, ya que vinculó a los estudiantes del programa en el reconocimiento del patrimonio arquitectónico de la ciudad de Cali al igual que el fortalecimiento de sus competencias en representación arquitectónica, como el impacto social que puede conllevar la divulgación de esta publicación derivada de la investigación que promueva la valoración de nuestro patrimonio.

La iglesia, al ser objeto arquitectónico público, debería ser más reconocido; sin embargo, la apatía general de la comunidad a visitar lugares de ámbito religioso ha alejado a la ciudadanía de disfrutar de estos emblemáticos lugares que desde su arquitectura pueden contar la historia de cómo se ha desarrollado nuestra ciudad. Con este libro se espera que más personas puedan conocer de tan valiosos edificios como son las iglesias de Santiago de Cali, que los invite a visitar nuestro patrimonio y vele por el cuidado y preservación de nuestro legado arquitectónico.

REFERENCIAS

- Departamento Administrativo de Planeación Municipal. **ACUERDO 069 DE 2000. PLAN DE ORDENAMIENTO TERRITORIAL**. Octubre de 2000
- Patino, Sylvia – fotografía. **ARTE Y ARQUITECTURA RELIGIOSA EN EL VALLE DEL CAUCA**. Editor SPatino 2007
- Rivas Ramirez, Victoria Eugenia (2018). **ARQUITECTURA DEL CIELO; Inventario Arquitectónico de las Iglesias de Interés Cultural de Santiago de Cali**. Editorial Redipe, Capitulo Estados Unidos. Primera edición EE.UU, Marzo de 2018. **ISBN 978-1-945570-58-2**. 96 pág. Recuperado de <https://www.fadp.edu.co/wp-content/uploads/2018/05/libro-arquitectura-del-cielo-Redipe.pdf>
- Troitiño Vinuesa, MIGUEL ANGEL. T. (1998). **Patrimonio arquitectónico, cultura y territorio**. Ciudades: Revista del Instituto Universitario de Urbanística de la Universidad de Valladolid, (4), 95-104.

4.

LA PERMACULTURA COMO PRINCIPIO PEDAGÓGICO EN ESTRATEGIAS ARQUITECTÓNICAS

*Lilian Marcela Pulido Sierra*⁷

Fundación Academia de Dibujo Profesional.

Cali – Colombia.

Resumen

El proyecto se centra en el análisis del concepto permacultura como punto de origen en la concepción de estrategias arquitectónicas, determinadas por estudiantes del programa Técnico Profesional en Dibujo Arquitectónico y Decoración de la Fundación Academia de Dibujo Profesional. Los dominios de acción permacultural se establecen como pautas metodológicas en el desarrollo de proyectos académicos, cuya finalidad esta en determinar los aspectos sustentables como un adjetivo ineludible en las aplicaciones arquitectónicas.

Palabras clave

Permacultura; Sostenibilidad; Pedagogía; Estrategias Arquitectónicas.

Abstract

The project focuses on the analysis of the permaculture concept as a point of origin in the conception of architectural strategies, determined by students of the Professional Technical program in Architectural Drawing and Decoration of the

⁷ Arquitecta egresada de la Universidad del Valle, Cali, Colombia. Magister en Arquitectura y Urbanismo de la Universidad del Valle. 10 años de trayectoria docente. Docente Líder Investigador del Programa Técnico profesional en Dibujo Arquitectónico y Decoración de la Fundación Academia de Dibujo Profesional, liderando así mismo el Grupo Semillero Trazo. Miembro activo del grupo de investigación Eidon. Proyectos de investigación en temáticas afines a la arquitectura y el espacio urbano, bajo las líneas de investigación diseño, cultura y sociedad; diseño tecnología y medio ambiente; y diseño, comunicación y estética

Professional Drawing Academy Foundation. Permacultural action domains established as methodological guidelines in the development of academic projects, whose purpose is to determine sustainable aspects as an inescapable adjective in architectural applications.

Keywords

Permaculture; Sustainability Pedagogy; Architectural Strategies.

Introducción

El objetivo principal del proyecto está en instaurar la permacultura como guía orientadora en las etapas de desarrollo de propuestas arquitectónicas en un entorno educativo. La aplicación de la permacultura como sistema activo, se da en los procesos de investigación formativa en los estudiantes del programa de Técnico Profesional en Dibujo Arquitectónico y Decoración de la Fundación Academia de Dibujo Profesional. El proyecto se enmarca en la línea de investigación Diseño, Tecnología y Medio Ambiente. Las temáticas establecidas para el desarrollo de los proyectos se manejan bajo las competencias curriculares adquiridas en cada fase de formación, y su aplicación está determinada en los principios de diseño de la permacultura y sus dominios de manejo, los cuales se configuran como etapas en los campos de acción específicos relacionados con el concepto en estudio. Son seis temas desarrollados en la aplicación de la permacultura como estrategia metodológica, correspondientes a cada uno de los periodos de formación académica en el técnico profesional, lo que establece un nivel de competencias y así diversidad en los resultados. La estructura de este artículo, se basa en estos temas dando una sección particular a cada uno de ellos, mostrando el punto de partida, el desarrollo del proyecto y algunas de las aplicaciones dadas.

Es entonces, donde la metodología se centra en la cultura permanente como concepto fundamental para la ejecución de los proyectos, pero se fusiona con unas fases puntuales de desarrollo que estructuran la organización cronológica e investigativa del proyecto. Este planteamiento se toma del proyecto de Investigación “Guía Metodológica para desarrollo de proyectos arquitectónicos como proceso de Investigación”, concebido por la arquitecta Victoria Eugenia

Rivas, quien manifiesta que este esquema metodológico permite el desarrollo de proyectos arquitectónicos que a la vez sean proyectos de investigación (Rivas, 2012).

Justificación

Cuando se habla de arquitectura sostenible, se debe pensar en arquitectura propiamente dicha. La clasificación como sostenible es un adjetivo que debería estar por sentado como parte de las necesidades obligadas del proyecto arquitectónico. Por supuesto, al establecer el elemento construido, no se debe olvidar el entorno y los recursos que permiten la viabilidad del mismo. Es así como la relación entre obra construida y el paisaje natural, se integran logrando una sinergia que permite el beneficio mutuo, y la integración de acciones propias de la permacultura como estrategias de diseño. Larry Santoyo, vicepresidente del Instituto de Permacultura, en los talleres de diseño EarthFlow, afirma que el futuro de la sustentabilidad está en nuestras ciudades y pueblos. Los barrios urbanos son ideales para la promesa y el potencial del diseño de permacultura. Nuestras ciudades encarnan la mayor concentración de los recursos sociales, intelectuales y físicos necesarios para crear un sistema sustentable” (Grupo EcoTerrón, 2010).

Una aproximación al concepto Permacultura

Hacia la década de los 70's nace la palabra Permacultura, por los australianos Bill Mollison y David Holmgren, quienes analizaron que la agricultura industrial, estaba generando un impacto sobre el medio ambiente, propiciando la contaminación en el territorio y el agua, con consecuencias de erosión en suelos fértiles y reduciendo la biodiversidad. Es así, como el término acuña a una agricultura permanente a través del diseño de un sistema agrario sostenible. Actualmente el pensamiento y la aplicación de la permacultura se extienden en numerosas disciplinas distintas, desde la arquitectura, la planificación urbana y regional sistemas de producción, a la economía y el trabajo social y comunitario (Instituto Chileno de Permacultura, 2013).

La Permacultura como una filosofía de diseño parte de tres éticas específicas: Cuidar la tierra, compartir con equidad y cuidar la gente. A partir de ello, los principios de diseño dentro de esta misma cultura permanente, y en torno a dichas éticas, establecen acciones tales como Observar e interactuar; Captar y almacenar energía; Obtener un rendimiento; Aplicar autorregulación y aceptar retroalimentación; Usar y valorar los servicios y recursos naturales; No producir desperdicios; Diseñar desde los patrones hacia los detalles; Integrar más que segregar; Usar soluciones lentas y pequeñas; Usar y valorar la diversidad; Usar los bordes y valorar lo marginal; Usar y responder creativamente al cambio (Holmgren, 2007).

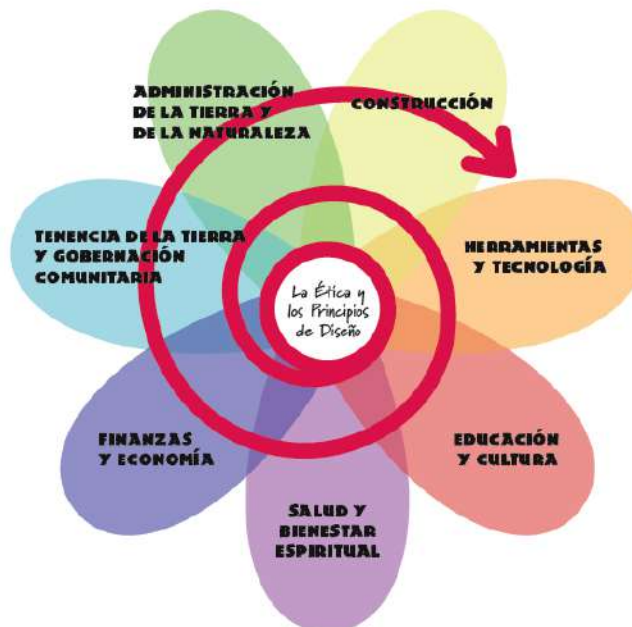


Imagen 1: La Flor de la Permacultura. Tomada de https://permacultureprinciples.com/es/pc_flower_poster_es.pdf

Gráficamente la filosofía de la permacultura se evidencia a partir de siete dominios de acción a partir de “La Flor de la Permacultura”. Esta surge de un punto central que crece en espiral, haciendo alusión a que el actuar empieza desde lo particular e individual, cobijando gradualmente más actores y elementos, hasta llegar a lo global (Equipo Permacultura Chile, s.f).

Aquellos dominios definen campos de acción específicos, sistemas de diseño y soluciones asociadas al uso generalizado de la permacultura. Estos son:

- » Administración de la tierra y de la naturaleza. Agroforestería y bosque- huertos, Acuicultura, Manejo integrado de plagas, conservación, regeneración y manejo sostenible de los espacios silvestres, agricultura orgánica o biodinámica.
- » Construcción – Ambientes Construidos. Construcción con materiales naturales y locales, autoconstrucción, técnica de eco construcción, climatización natural.
- » Herramientas y Tecnología. Sanitarios secos y composteos, energías renovables, ecotecnias y tecnologías apropiadas, reutilización y reciclaje, diseñar para ahorrar.
- » Educación y Cultura. Educación ambiental, hortalizas escolares, Espíritu de arraigo, investigación activa, artes participativas, educación para la paz.
- » Salud y Bienestar espiritual. Parto en casa, muerte digna, yoga y otras disciplinas de cuerpo, mente, espíritu, medicinas alternativas.
- » Finanzas y Economía. Sistemas locales de ahorro y préstamo, inversiones éticas, Sistemas LETS y mercados de trueque, voluntariado, relocalización de comercio e intercambio.
- » Tenencia de la tierra y Gobernación comunitaria. Cooperativas de producción y consumo, eco aldeas y comunidades sustentables, procesos participativos de toma de decisiones, resolución de conflictos.

Metodología Estructurante

La metodología empleada para la ejecución del proyecto se enmarca en cinco fases de desarrollo, las cuales definen por etapas el quehacer formal del proceso investigativo. Cabe anotar que la investigación es de carácter cualitativo, donde hay un predominio de análisis a nivel conceptual y la aplicación está ligado a los campos del diseño, dibujo y arquitectura. Cada proceso de Investigación formativa desarrollado por los estudiantes, llevo este esquema, creando así nuevos proyectos de investigación. A continuación se exponen las fases de cada una de las propuestas dadas. Cabe anotar que la metodología, como ya se ha mencionado anteriormente, está basada en la “Guía Metodológica para el desarrollo de proyectos arquitectónicos como proceso de investigación” por Victoria Eugenia Rivas.

- » Fase 1: Conceptualización: Planteamiento del problema de investigación, definición del marco de referencia que integran los referentes teóricos y el estado del arte. Puntualmente en este proyecto, este marco ahonda en los conceptos y teorías relacionadas con la permacultura. Así mismo todas las consideraciones teóricas como la formulación del problema a través de una pregunta de investigación, el objetivo general, los objetivos específicos, la justificación del proyecto.
- » Fase 2: Contextualización: Esta fase determina el contexto en el cual se desarrolla el proyecto. Analiza así mismo los aspectos normativos del lugar o directrices legales en torno al proyecto.
- » Fase 3: Recolección de Datos: Esta fase define las necesidades de los usuarios. Por otra parte, para viabilizar la recolección de datos se utilizan instrumentos y recursos para este fin. Algunos de estos recursos son las fotografías, videos, toma de medición, entrevistas, entre otras. La finalidad está en realizar un observatorio y análisis del lugar destinado para la implantación del proyecto. El observatorio también se dirige a proyectos de referencia en diseño para el análisis de múltiples aplicaciones.
- » Fase 4: Método - Elaboración de la Propuesta: Es etapa preliminar de la propuesta final. En ella se ejecuta el diseño por medio de la bocetación, en una primera instancia, y posteriormente la ejecución material del proyecto. Esto se realiza por medio de diversos medios de representación como maquetas, planos, prototipos, dibujos, modelos, etc.
- » Fase 5: Conclusiones y recomendaciones: Finalmente se estipula un espacio para generar la reflexión hacia los resultados obtenidos. En sí, es determinar si se resolvió el problema y cuáles son los aportes en diferentes campos. Y si el proyecto es viable, se realizan recomendaciones (Rivas, 2012).

Cada uno de los periodos de formación en los estudiantes del programa Técnico Profesional en Dibujo Arquitectónico y Decoración de la Fundación Academia de Dibujo Profesional, trae consigo unas competencias de orden curricular, las cuales sirven de apoyo en la elección de temáticas para la aplicación del proyecto. Los

temas centrales en cada uno de los semestres van asociados al concepto principal tratado en las asignaturas básicas. Para el primer semestre la temática se centra en las *superficies* bajo el concepto de *diseño bidimensional*. Para el segundo semestre la temática se enfoca en la materialización de un *mueble*, donde el concepto tratado es el *diseño tridimensional*. Para tercer semestre hay un aumento en la complejidad del proyecto involucrando el tema del *espacio*, bajo el la actividad de uso *residencial*. Para cuarto semestre el enfoque esta dado hacia la *proyección social*, lo cual vincula a *la comunidad*. Para quinto semestre la temática se centra en la *edificación* de mayor complejidad, bajo el acumulado de competencias adquiridas hasta este punto de formación académica bajo un enfoque *arquitectónico*. Para sexto semestre la temática se centra en el *espacio público*, por supuesto reuniendo también todas las competencias curriculares bajo un enfoque *urbano*.



Imagen 2: Estructura de temáticas por semestres. Aplicado al programa Técnico Profesional en Dibujo Arquitectónico y Decoración de la Fundación Academia de Dibujo Profesional. Elaboración propia.

Aplicaciones. Temas, Desarrollos, Resultados

Para cada uno de los semestres se determina un objetivo, frente a las temáticas generales anteriormente expuestas. Aun así los proyectos se sesgan mas, definiendo puntualmente los dominios de acción permacultural y los posibles contextos de aplicación. Se exponen algunos resultados a través de imágenes de proyectos realizados por los estudiantes.

PRIMER SEMESTRE

Objetivo Específico: Potencializar el uso de recorridos a lo largo del Rio, a través de la intervención de superficies.

Dominio de acción (Permacultura): Educación y Cultura desde las artes participativas.

Resultado: Se toma como ejemplo el trabajo de los estudiantes Jenny Martinez, Nicolas Pardo, Daniela Valbuena Jaramillo y Jhon Jairo Rodallega. La propuesta es difundir un mensaje de reflexión a los transeúntes frente a las especies de pájaros en la ladera del río Cali. “Al final solo serán un recuerdo”, un mensaje dispuesto en hojas secas junto a pájaros modelados colgantes.



Imagen 3: Proyecto Primer Semestre. Realizado por Jenny Martinez y otros.

SEGUNDO SEMESTRE

Objetivo Específico: Realizar un mueble a partir del manejo recursos reciclados y/o reutilizados, afianzando el concepto de permacultura y la producción tridimensional.

Dominio de acción (Permacultura): Herramientas y tecnología desde los aspectos del reuso y reciclaje.

Resultado: Se toma como ejemplo el trabajo de los estudiantes Sara Bechara, Katherine Lozada y Brayan certuche. El manejo de tubos de cartón reciclado, espuma forrada en tela de jean, son la materia prima para la construcción de una silla de relajación.

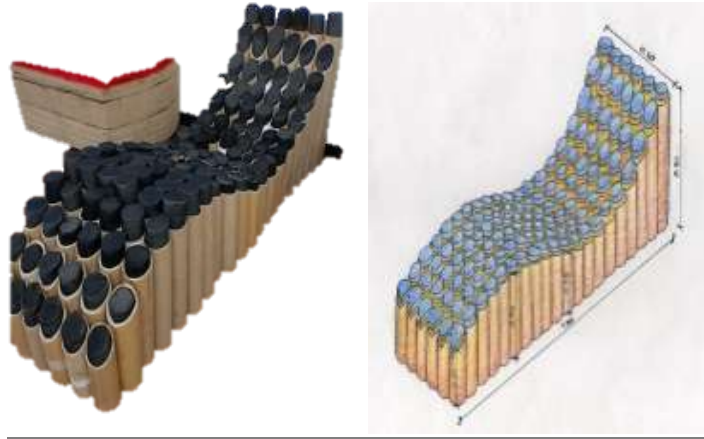


Imagen 4: Proyecto Segundo Semestre. Realizado por Brayan Certuche y otros.

TERCER SEMESTRE

Objetivo Específico: Realizar un anteproyecto dentro de un ambiente residencial, que permita visualizar las bondades de la arquitectura vernácula, siguiendo los métodos establecidos desde la permacultura.

Dominio de acción (Permacultura): Ambientes Construidos a través del manejo de materiales naturales y locales, procesos de autoconstrucción y técnicas de eco construcción.

Resultado: Se toma como ejemplo el trabajo de los estudiantes Maria Helena Acosta y Alvaro Medina, quienes presentan una propuesta arquitectónica tipo muelle, con materiales naturales (madera y guadua), la cual se incorpora con la naturaleza.



Imagen 5: Proyecto Tercer Semestre. Realizado por Maria Helena Acosta y Alvaro Medina.

CUARTO SEMESTRE

Objetivo Específico: Ejecutar un proyecto de impacto social, que vincule la intervención del paisaje en un entorno comunitario.

Dominio de acción (Permacultura): Manejo de la Tierra y la Naturaleza a través de la conservación, regeneración y manejo sostenible de los espacios silvestres. Ambientes construidos por medio del manejo de materiales naturales y locales, procesos de autoconstrucción y técnicas de eco construcción. Educación y cultura hacia lo ambiental y ejecución de hortalizas escolares.

Resultado: Se toma como ejemplo el trabajo de los estudiantes de la jornada diurna quienes se consolidan para realizar un proyecto macro. Este se plantea como un recorrido ecológico que permite a niños de la comunidad de la cuenca..., tomar la ruta como espacio ambiental educativo a partir de estaciones.



Imagen 6: Proyecto Cuarto Semestre. Realizado por estudiantes de la jornada diurna periodo 2016A.

QUINTO SEMESTRE

Objetivo Específico: Analizar modelos de vivienda social con diseño sostenible, bajo los parámetros del Solar Decathlon.

Dominio de acción (Permacultura): Ambientes Construidos a través del manejo de materiales naturales y locales, procesos de autoconstrucción y técnicas de eco construcción. Herramientas y tecnologías desde las energías renovables.

Resultado: Se toma como ejemplo el trabajo de los estudiantes Valentina Ramos, Jhon Paul Álvarez, Jose David Robin, Jose Alfredo Clavijo. En este proyecto en particular se fusionan dos programas académicos, Técnico Profesional en Dibujo Arquitectónico y Decoración y Técnico Profesional en Producción en Diseño de Interiores. Se analiza la cubierta y el cerramiento de una de las casas participantes en la Villa Solar del 2015, que tuvo lugar en la ciudad de Cali.



Imagen 7: Proyecto Quinto Semestre. Realizado por Valentina Ramos y otros.

SEXTO SEMESTRE

Objetivo Específico: Proponer estrategias de diseño urbano - arquitectónico sostenible que produzca innovación social para el hábitat local.

Dominio de acción (Permacultura): Ambientes Construidos por medio del manejo de climatización natural y técnicas de eco construcción. Educación y cultural manejando la investigación activa. Herramientas y tecnologías desde las energías renovables.

Resultado: Se toma como ejemplo el trabajo de los estudiantes Maria Alejandra Emperador, Daniela Mahecha, Tatiana Jiménez y Sebastián Saldaña. Este proyecto se centra en la conformación de vivienda social, tanto en los aspectos arquitectónicos como en los urbanos. Se denomina “Ecotainer Village”, dado el manejo de contenedores como insumo.



Imagen 8: Proyecto Sexto Semestre. Realizado por Daniela Mahecha y otros.

Conclusiones

Los resultados de aplicación del concepto permacultura son muy variantes, dados los múltiples campos de acción en los que se pueden enfocar. A pesar que el proyecto se presenta con algunas limitaciones frente a la consigna de la temática, las resultantes son diversas y con estrategias innovadoras.

El proyecto fortalece las directrices del diseño en pro de fomentar las acciones ambientales y ecológicas, así como las sociales, donde el producto final busque ser un aporte no solo al usuario sino también al entorno que lo rodea. Poder establecer este tipo de pedagogías en entornos académicos, permite que las futuras acciones en el ámbito profesional se establezcan de manera consciente y sustentable.

5.

LA CREACIÓN DE UNA OTRI (OFICINA DE TRANSFERENCIA DE RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN), PUNTO DE QUIEBRE PARA INTEGRAR UNA BIO-ECO-REGIÓN

Diana Ávila Grijalba

Erika Ríos Torres

Arnaldo Ríos Alvarado

Andrés Sánchez Grijalba

Martín Jiménez Figueroa

Yairan Ramirez Valencia

José Muñoz Bermudez

Beatriz Vesga Sánchez

Aymer Vasquez Rivera

Universidad Libre Secciona Cali

“la gestión del conocimiento obtiene y comparte bienes intelectuales, con el objetivo de conseguir resultados óptimos en términos de productividad y capacidad de innovación de las empresas. Es un proceso que engloba generar, recoger, asimilar y aprovechar el conocimiento, con vistas a generar una empresa más inteligente y competitiva”

David Garvin

Resumen

El presente artículo muestra avances de la fase previa del proyecto Creación de un Modelo de Gestión para la Transferencia y licenciamiento de la Ciencia, Tecnología e Innovación que desarrolla la Universidad Libre, liderado por el Grupo de Investigación Pedagogía Nómada desde el campus de Cali, en cooperación con el campus de Pereira y Cartagena.

La aproximación a los conceptos de Gestión del Conocimiento, Transferencia e Innovación se realizó a través de la revisión bibliográfica de fuentes secundarias permite el acercamiento conceptual que fundamenta la creación del modelo de gestión para la Oficina de Transferencia de Resultados de Investigación en la Universidad Libre. En conclusión, es importante generar una propuesta metodológica para la construcción del modelo que permita articular los resultados de investigación con los diferentes actores del ecosistema de Ciencia, Tecnología e Innovación de la región.

Palabras clave: Gestión del Conocimiento, Tecnología, Innovación, Transferencia, OTRI.

Abstrat

This article shows progress of the first phase of the project Creation of a Management Model for the Transfer and Licensing of Science, Technology and Innovation developed by the Libre University, led by the Nomad Pedagogy Research Group from the Cali campus, in cooperation with the Pereira and Cartagena campus.

The approach to the concepts of Knowledge Management, Transfer and Innovation was made through the bibliographic review of secondary sources allows the

conceptual approach that supports the creation of the management model for the Office of Transfer of Research Results at the Free University. In conclusion, it is important to generate a methodological proposal for the construction of the model that allows to articulate the results of research with the different actors of the ecosystem of Science, Technology and Innovation of the region.

Key words: Knowledge Management, Technology, Innovation, Transfer, OTRI.

Introducción

La transferencia de ciencia, tecnología e innovación (CT+i) desde las universidades, centros de investigación e instituciones hacia la sociedad, es un tema de actualidad y relevancia. Debido a la búsqueda de soluciones para las empresas, las comunidades y Estado han desencadenado acuerdos de cooperación y colaboración entre las partes, logrando una dinámica que articula los actores del ecosistema de CT+i del país, en la búsqueda de alternativas para los factores económicos, políticos, ambientales.

La gestión de la Ciencia, Tecnología e Innovación (CT+i) en Colombia, es una actividad fundamental de las Instituciones, Centros de Investigación y Universidades en articulación al programa de CT+i que promueve el gobierno a través del ente regulador como es El Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias). La producción científica de los grupos de investigación, está por cuenta de los investigadores en las distintas Instituciones educativas, razón por la cual se busca transferir el conocimiento, la tecnología y la innovación producto de los procesos o proyectos de investigación que impactan el entorno integrando la comunidad, la empresa y el Estado.

La creación de la Oficina de Transferencia de Resultados de Investigación, en adelante (OTRI) de la Universidad Libre Seccional Cali en cooperación con la Dirección de Gestión Tecnológica de la Universidad de Santiago de Chile tiene como objetivo diseñar un modelo de gestión para la Transferencia de resultados de investigación de la Universidad.

Es importante analizar a nivel internacional, nacional y regional casos exitosos de modelos de Oficinas de Transferencia Tecnológica analizando sus inicios, funciones, características y factores de sostenibilidad. Además el análisis de la situación actual a nivel interno y externo del ecosistema, la estructura administrativa, académica, jurídica y económica con relación a I+D+I, protección de la propiedad intelectual y extensión de la Universidad Libre – Cali y por último, fortalecer los procesos administrativos de la Dirección Seccional de Investigaciones con relación a la I+D+I, protección de la propiedad intelectual y la extensión según requiera el proceso de transferencia, comercialización y capacitación en ciencia, tecnología e innovación.

Materiales y métodos

El proyecto está dividido en tres fases: la primera es el estudio del estado de arte en el tema de Ciencia, Tecnología e Innovación en Europa, Latinoamérica y Colombia a través de la revisión de fuentes primarias y secundarias que permitan el acercamiento de la temática. La segunda comprende todo el diagnóstico interno de las instituciones participantes, como son los campus universitarios de las Universidad Libre en Colombia y por último, es la elaboración del plan estratégico para crear y poner en marcha la oficina de transferencia de resultados de investigación.

La revisión de fuentes secundarias (artículos, revistas, libros) sobre *Gestión del Conocimiento, Tecnología, Innovación y transferencia* permite acercar al equipo interdisciplinario de investigación a los conceptos fundamentales para el desarrollo del proyecto. A través de un proceso dialógico permanente entre los integrantes se

vislumbran los tejidos relacionales entre las variables que componen cada uno de los conceptos y integran el modelo de gestión para la transferencia de la CT+i. Entre otros, instrumentos para la recolección de la información, se tienen en cuenta aquellos que aporta cada una de las disciplinas como administración, ingeniería, mercadeo, economía, etc; necesarios para una apropiación adecuada de la información durante el proceso de investigación.

Resultados y Discusión

La tecnología e innovación al servicio de la sociedad

Para muchos gobiernos del mundo, el análisis de datos, la información y el uso eficaz de la tecnología, se ha convertido en una oportunidad para países como Colombia que buscan fortalecer esta industria. La expectativas de las tecnologías maduras es lograr mayor impacto en el sector productivo del país.

Las empresas grandes, medianas o micro se caracterizan por tener colaboradores que poco operan en entornos digitales, esto se debe a que no existen cambios en los procesos de producción donde se invierte en nuevas tecnologías.

El concepto de tecnología Según García (2010)

“La tecnología es un saber hacer con el que se trata de ordenar el mundo, habitualmente apuntalado en el conocimiento verificado, es un saber experto basado en el conocimiento científico o en el propio dominio de la tecnología que se ocupa de investigar, diseñar artefactos y planear su realización, operación y mantenimiento, apoyado siempre en el saber de una o más ciencias”.

De acuerdo con la definición de la Real Academia Española, la tecnología es un conjunto de teorías y de técnicas que permiten el aprovechamiento práctico del

conocimiento científico. En otra acepción, tecnología es el conjunto de los instrumentos y procedimientos industriales de un determinado sector o producto. (Red de Estructuradores de proyectos de Ctel, 2017)

A través de los resultados, producto de las investigaciones a nivel institucional, se puede dar solución a procesos internos de las empresas, el Estado y la comunidad. Por eso, es necesario identificar las necesidades del entorno y ofrecer los servicios tecnológicos, asesorías o consultorías desde la OTRI.

La transferencia de la tecnología debe estar al servicio de la sociedad, por eso es importante que se complemente a través del trabajo articulado con las comunidades, las empresas y el Estado.

Etimológicamente, la palabra *Social* proviene del Latín *socialis* que significa “perteneciente a la comunidad de personas”. Y, para la RAE es un adjetivo que refiere a: perteneciente o relativo a la sociedad. Según los estudios de Corrosa, et. ál. (2006) la conceptualización de “lo social” se relacionan entre sí, cuando se toma como sinónimo de problema social, o se entiende como inherente a la persona y a la totalidad de sus relaciones, todo lo que el ser humano es y hace, en un entorno sociocultural, el barrio y la comunidad.

La *innovación* Damanpour, F. y Evan, M. (1984) la definen como: “la implementación de una idea –bien sea referente a un aparato, sistema, proceso, política, programa o servicio que es nueva para la organización al momento de su adopción”. Por lo tanto, los procesos de transferencia de conocimiento y en especial en la innovación debe considerarse aspectos como la creatividad, la utilidad y el éxito comercial (Arraut, 2010).

Según Morcillo (1997) “innovar es realizar lo que nadie ha imaginado todavía” (p.27) La evolución del concepto de innovación ha sido responsabilidad de instituciones como la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo) quien

se enfoca en aspectos de mercados y organizacionales (Arraut, 2010) superando el enfoque de la innovación tecnológica de nuevos productos y procesos implementados o introducidos en nuevos mercados (Manual de Oslo, 1992, 1997 y Manual de Frascati, 1993). Asimismo, el Manual de Oslo (1992,1997) la orienta hacia la aplicación tecnológica de nuevos productos y procesos o del mejoramiento de los mismos, en el portal UNED presenta la siguiente:

Se entiende por innovación la concepción e implantación de cambios significativos en el producto, el proceso, el marketing o la organización de la empresa con el propósito de mejorar los resultados. Los cambios innovadores se realizan mediante la aplicación de nuevos conocimientos y tecnología que pueden ser desarrollados internamente, en colaboración externa o adquiridos mediante servicios de asesoramiento o por compra de tecnología.

Las actividades de innovación incluyen todas las actuaciones científicas, tecnológicas, organizativas, financieras y comerciales que conducen a la innovación. Se consideran tanto las actividades que hayan producido éxito, como las que estén en curso o las realizadas dentro de proyectos cancelados por falta de viabilidad.

La innovación implica la utilización de un nuevo conocimiento o de una nueva combinación de conocimientos existentes. La obtención de nuevo conocimiento se realiza mediante una o varias de las actividades señaladas a continuación. (UNED.ES, 2018)

La gestión del conocimiento como estrategia de aprendizaje organizacional

La *gestión del conocimiento* trabaja con bases de datos, sistemas de información y procesos que posibilitan difundir, conocer significados y comprender los procesos de innovación. El uso del conocimiento en las organizaciones, debe hacerse de manera ordenada y bajo control, (Drucker, 1959) por los llamados trabajadores del

conocimiento. Además, el capital intelectual, como le llaman también, es un factor decisivo por ser un recurso estratégico, en las empresas (CIDEDEC, 2017).

Otro de los exponentes del término es el sociólogo Neoyorquino, Daniel Bell, quien presentó ante la sociedad en 1973 una serie de situaciones que en treinta o cincuenta años más adelante sucederían. Reafirmando lo declarado por Warren Weaver sobre los problemas, que se caracterizan por ser de “complejidad desorganizada”. Es decir, a partir de las características estructurales que componen la complejidad como son los elementos o variables y el comportamiento mismo dentro del sistema, identificó tres rangos de la complejidad: Simplicidad organizada, complejidad desorganizada y complejidad organizada. (Weaver, 1948)

Por lo tanto, en esta era post-industrial, es necesario replantearse las formas tradicionales de resolver las necesidades o problemas en esta “sociedad del conocimiento”. Lo que antes nos dio la solución, en la actualidad no sirve. De acuerdo con Daniel Bell, en la sociedad post-industrial predomina el sector servicios y el paso de la producción industrial tradicional de mercancías a una economía productora de servicios.

Por otro lado, Alain Touraine, sociólogo francés, aborda las características de la sociedad post-industrial. La primera son las sociedades tecnocráticas la cual tienen enfoque en el poder que las domina. Las segundas, son las programadas, de acuerdo con el modo de producción. Finalmente, en los últimos estudios el llamó “sociedades del conocimiento” aquellas que se basan en la capacidad intelectual del hombre.

El concepto de *Economía del Conocimiento* ha sido el resultado de todas las experiencias de países industriales que lograron mayor crecimiento económico a través de la aplicación del conocimiento y la tecnología, por ende, el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD) “señala que en la nueva economía el conocimiento es creado, adquirido, transmitido y

utilizado con mayor efectividad por los individuos, las organizaciones y las comunidades para promover el desarrollo económico y social” (Banco Mundial, 2001).

Los mercados competitivos exigen una mayor participación de la innovación en los procesos de producción (bienes o servicios). El ambiente competitivo genera que las políticas internas de un país estén a favor de la productividad y el crecimiento, pero esto solo se logra con la adopción de nuevas tecnologías.

Institucionalidad en materia de Ciencia, Tecnología e Innovación en Colombia

Colombia cuenta con un organismo que reúne las leyes, políticas, estrategias, metodologías, técnicas y mecanismos para la gestión de los recursos humanos, materiales y financieros: el *Sistema Nacional de Competitividad, Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCCTeI)*. Este organismo trabaja en conjunto con las entidades administrativas públicas que son responsables de ejecutar las políticas y acciones en temas de competitividad, productividad e innovación.

Para las instituciones educativas y en especial para las OTRIS, el Sistema General de Regalías (SGR) se ha convertido en una fuente de recursos para desarrollar proyectos de investigación, inversión o de impacto social.

De acuerdo con la Organización Mundial de Propiedad Intelectual (OMPI), se considera conveniente la creación de una OTRI en las instituciones Universitarias cuando se llevan a cabo actividades de investigación y una considerable producción académica.

La Universidad Libre de Colombia y los respectivos Campus universitarios (Cali, Pereira, Barranquilla, Bogotá, Socorro, Cartagena), desarrollan en conjunto el proyecto “Un modelo de gestión del conocimiento para la creación de la Oficina de transferencia de resultados de investigación (OTRI)”, liderado por la Dirección de

Investigaciones del campus Cali. En la primera fase se realizó todo un proceso de sistematización para conocer el estado del arte en CT+i a nivel internacional, nacional y regional, a través de las fuentes primarias y secundarias.

Como resultado de la primera fase, fue conocer la dinámica propia del ecosistema y subsistemas a nivel internacional, nacional y regional, incluyendo la transferencia de la CT+i, el licenciamiento de la propiedad intelectual, emprendimiento e incubación, en países como México, Chile, Francia, España y Colombia.

Por consiguiente, analizar la situación actual en términos de Gestión en Ciencia, Tecnología e Innovación a nivel interno de la institución, orientado a la creación del Modelo de Gestión para la Transferencia de la Ciencia, Tecnología e Innovación de la Institución. Es necesario, inventariar los resultados de investigación por parte de los investigadores, proyectos, semilleros del área académica.

La experiencia de los grupos de investigación en la Universidad Libre ha generado una dinámica al interior de la Institución que logra consolidar una cultura de Investigación. Los resultados se evidencian en las diferentes formas de participación en eventos, convenios interinstitucionales, proyectos en cooperación con entidades gubernamentales, etc.

Es el caso del proyecto “Caracterización de la Población Afro, Negra Raizal y Palenquera del Valle del Cauca” desarrollado por el Grupo de Investigación Pedagogía Nómada. Este proyecto logró alcanzar una curva de aprendizaje dentro del equipo de investigación. Y fue un escenario que propició la creación de alianzas estratégicas con el Estado y la comunidad. Así, como este grupo de investigación, existen otros que cuentan con experiencias y capacidades de alto nivel que podrían potencializarse a través de un ente articulador que propicie el acercamiento a empresas, comunidades y el Estado.

Conclusiones

La incorporación de programas, currículos y proyectos de investigación en las instituciones educativas, permitiría una mayor interacción con los componentes del Sistema de Ciencia, Tecnología e Innovación. Lo cual lograría que empresas, unidades productivas o emprendedores se beneficien y aumente el nivel de competitividad. Además de proyectar la formación del capital humano orientado a dar respuesta a las necesidades del entorno.

Un modelo de gestión del conocimiento para la creación de la Oficina de transferencia de resultados de investigación (OTRI) logrará establecer mecanismos a nivel intra-institucional que permita a la academia proteger la propiedad intelectual, transferencia de ciencia y tecnología y/o ofertar los servicios tecnológicos para responder de manera oportuna y efectiva la solicitud de actores como la empresa, el Estado y la comunidad.

Otros beneficios complementarios para la Institución será, la generación de estrategias que permitan el desarrollo institucional, aumento de la participación y reconocimiento en la región como ente dinamizador de la economía, el desarrollo y el bienestar social.

El proyecto busca articularse con los programas y proyectos de investigación tales como; el Observatorio socio-ambiental pedagógico para el recuperación de la cuenca hidrográfica del río Lili; creación de un Observatorio Transcultural y la articulación de canales de información y comunicación para la construcción de territorios de las comunidades Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras en el Suroccidente del Valle del Cauca y Norte del Cauca – diálogo de saberes, Recuperación de la memoria histórica de la guerra en Colombia “memoria ancestral Misak”.

La producción de los investigadores a parte de generar indicadores para el Sistema de medición de los Grupos de Investigación en Colciencias, los resultados son la materia prima para la creación de una Oficina de Transferencia de Resultados de Investigación (OTRI), con métodos, técnicas o metodologías propias que dan solución a problemáticas reales del sector productivo, empresas, comunidades o Estado.

Bibliografía

Damanpour, F. y Evan, M. Organizational innovation and performance: The problem of “organizational lag”. *Administrative Science Quarterly.*, 29, 392 – 409, 1984.

Arraut, L. (2010) La gestión de calidad como innovación organizacional para la productividad en la empresa. *EAN*, 69. 20-40

Campos, A. (2008). Una aproximación al concepto de “lo social” desde trabajo social. *Tendencias & Retos*, 13, 55-70.

García, F. (2010). La Tecnología concepción y algunas reflexiones con respecto a sus efectos. *Revista de la Asociación Mexicana de Metodología de la Ciencia y de la Investigación, A.C.* 1(2), 13-28.

Gestión del Conocimiento y Capital Intelectual. Centro de Investigación y Documentación sobre problemas de la Economía, el Empleo y las Cualificaciones Profesionales. Recuperado de: <http://www.cidec.net/cidec/pub/archivos/31.pdf>

Complejidad y Tecnologías de la Información (Generalidades) (s.f.) Recuperado de: http://dit.upm.es/~fsaez/intl/libro_complejidad/3-marcos-conceptuales.pdf

Miralles, M. (2015). El sistema regional de innovación en la comunidad Valenciana: un caso aplicado a la industria de componentes del sector calzado (Tesis doctoral). Universitat Rovira I Virgili, Tarragona.

Webgrafía

Red de Estructuradores de proyectos de Ctel. (2017). Ciencia y Tecnología, Investigación y Desarrollo. Recuperado de: <https://redctei.gov.co/?p=1381>

Cidec - Innovación y Desarrollo Social. (2018). Recuperado de: <http://www.cidec.net/>

LÚDICA, MOTIVACIÓN Y AMBIENTES DE APRENDIZAJE, FACTORES QUE INFLUYEN EN EL APRENDIZAJE DE UN SEGUNDO IDIOMA EN LAS INFANCIAS⁸

Alejandra del Pilar Ramírez Chaparro⁹

Corporación Universitaria Minuto de Dios

aramirezch1@uniminuto.edu.co

Celular: 3118448459

Bogotá – Colombia

Resumen

Esta ponencia tiene como base una investigación realizada en una institución educativa privada en la ciudad de Bogotá sobre las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes en enseñanza-aprendizaje del inglés en las infancias y su impacto frente al avance de las habilidades comunicativas. Se establece la relación entre los ambientes de aprendizaje, la motivación y las estrategias lúdico-pedagógicas que los docentes promueven cotidianamente y los avances del nivel de la lengua frente al Marco Común Europeo. Como fuente conceptual y teórica, se toman en cuenta las posturas de Carlos Jiménez Vélez, Ausubel, y Froebel cuyas teorías determinan los aspectos que deben tener en cuenta los docentes

⁸ Esta ponencia emerge del trabajo de investigación, La implementación de estrategias lúdicas en la enseñanza -aprendizaje del idioma inglés para el mejoramiento de las habilidades comunicativas realizado en la Universidad De La Sabana como tesis de Maestría con producto publicado en la Revista Educación y Territorio de la Universidad Juan de Castellanos Tunja Boyacá en su primera fase de Investigación aplicada a las infancias.

⁹ Docente investigadora Licenciatura en Pedagogía Infantil, tutora de prácticas pedagógicas, Jurado y Asesora de trabajos de grado, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Virtual y a distancia. Magíster Pedagogía, Universidad De La Sabana. Licenciada en Humanidades e Idiomas, Universidad Libre.

con respecto al proceso de la enseñanza -aprendizaje del idioma en las infancias. La metodología mixta, se basa en el análisis descriptivo de la observación en el aula y en los datos cuantitativos de los instrumentos aplicados con el fin de evidenciar los factores que impactan en el aprendizaje de un segundo idioma. Esta investigación conlleva su segunda fase de aplicación a los docentes en formación de la Universidad Minuto de Dios, programa de pedagogía infantil cuyo propósito es analizar y mejorar sus prácticas pedagógicas en las infancias en los contextos educativos.

Palabras clave: enseñanza, lúdica, infancia, motivación, ambientes de aprendizaje, segunda lengua.

Playful, Motivation and Learning Environments, factors that influence the learning of a second language in childhood

Abstract

This paper is based on a research conducted in a private educational institution in Bogotá city according to the pedagogical strategies used for teachers in the teaching-learning of English in childhood and its impact on the advancement of communication skills. The relationship between the learning environments, the motivation and the ludic-pedagogical strategies that teachers promote daily and the advances of the level of the language according to the the Common European Framework. As a conceptual and theoretical source, the positions of Carlos Jiménez Vélez, Ausubel, y Froebel are taken into account, whose theories determine the aspects that teachers must put in practice to the teaching process: the use of language in childhood. The mixed methodology is based on the descriptive analysis of the observation in the classroom and on the quantitative data of the instruments applied in order to demonstrate the factors that impact the learning of a second language. This research involves its second phase of application to teachers in the formation of the Minuto de Dios University, a pedagogical program for children whose objective is to analyze and improve pedagogical practices in schools in educational contexts.

Keywords: teaching, playful activities , childhood, motivation, learning environments, second language.

Introducción

La presente investigación pretende analizar los bajos resultados académicos de los niños en la asignatura de Inglés , su desmotivación y desinterés frente a la misma, por tanto el presente trabajo se centra en el estudio de la práctica pedagógica de los docentes y su repercusión en el desarrollo de las habilidades lingüísticas en los cuatro componentes comunicativos: Listening, writing, speaking Reading.

La investigación nace de la necesidad de encontrar respuestas frente al bajo rendimiento de las infancias en el aprendizaje del inglés a pesar de tener docentes especializadas en el área. La metodología trabajada es de corte mixta, se fundamenta en las observaciones, análisis y diagnósticos de los y las docentes desde su experiencia profesional, se parte como corpus teórico desde las perspectivas conceptuales de los autores Carlos Jiménez Vélez, Ausubel, y Froebel. La población escogida para este estudio está compuesta por docentes de una institución privada. Se plantearon como estrategias de recolección de información las entrevistas estructuradas y la observación no participante.

Este estudio tuvo como objetivo principal comprobar la relación entre las metodologías, las didácticas, los ambientes de aprendizaje y demás factores que pueden influir en el aprendizaje de una segunda lengua y las concepciones de las infancias frente a la clase de inglés, además de sus resultados y avances según sus edades. Para alcanzar dicho objetivo se utilizaron como instrumentos metodológicos la observación de las practicas pedagógicas de los docentes de inglés y sus concepciones frente a la enseñanza del idioma, encuestas y diagnósticos de inglés en las infancias. Desde la perspectiva de (Zaballa Vidiella, 2008) y sus investigaciones frente a las practicas educativas y el cómo enseñar, el autor afirma que la acción educativa se debe considerar como una unidad de

análisis constante ya que estas siempre tendrán un aspecto de mejora, por lo tanto, lo enfoca como un gran objetivo descrito a continuación:

“Uno de los objetivos de cualquier buen profesional consiste en ser cada vez más competente en su oficio. Esta mejora profesional generalmente se consigue mediante el conocimiento y la experiencia para dominarlas. La experiencia la nuestra y la de los otros enseñantes. El conocimiento aquel que proviene de la investigación, de las experiencias de los otros y de modelos, ejemplos y propuestas.” (p. 11)

Por otra parte, Ortiz Ocaña (2014) desde la perspectiva de las infancias permite dar cuenta de la importancia de las reflexiones estudiantiles, cuyas opiniones y actitudes permiten abordar las problemáticas educativas de forma objetiva, por ende el autor señala:

“La reflexión del estudiante no solo tiene en cuenta los posibles obstáculos externos y como superarlos, sino además los posibles obstáculos internos, es decir otros deseos, tendencias, aspiraciones etc,.. que pueden poseer para él una extraordinaria importancia y una mayor significación pero que están orientados en sentido opuesto al del objetivo conscientemente planteado por él y hacia el que tiende, ya sea por obligación o por deber.” (p. 149)

Lo anterior evidencia que las metodologías actuales y las prácticas educativas en muchas ocasiones llevan al estudiante no solo a seguir paradigmas establecidos para lograr sus objetivos académicos en contra de su voluntad y de sus intereses, sino que son obligados a seguir conductas que favorecen su desmotivación y poco aprendizaje de manera arbitraria y sin significado.

De acuerdo al análisis que se realizó con los docentes, se logró evidenciar cómo sus prácticas pedagógicas en el segundo idioma influyen en la formación bilingüe del niño, determinando su pertinencia e impacto social.

Antecedentes

Al hablar de los factores que influyen en la formación bilingüe en las infancias es necesario revisar la pertinencia de algunos estudios que se han realizado al respecto partiendo en primer lugar de la tesis realizada en la Universidad de Costa

Rica denominada *“Factores Sociales en el aprendizaje de un segundo idioma”* de Montero, Chaves y Alvarado, donde se argumenta que la motivación, la condición socioeconómica y el contexto sociocultural son determinantes en el aprendizaje del inglés en el contexto del pacífico de Costa Rica. En esta misma investigación se amplía la perspectiva de la adquisición en los niños como sujetos eficientes y con más disposición de aprender una lengua extranjera que los adultos ya que a más temprana exposición de los infantes ante el medio social, más rápido será el aprendizaje del mismo.

Estas afirmaciones se relacionan también con las afirmaciones de Guillén (2006), quien en su artículo *“aprendizaje y técnicas de enseñanza en la escuela”* relaciona el aprendizaje de la L2 o lengua extranjera con la adquisición de la lengua materna o L1, la cual es referente para el aprendizaje de las demás lenguas. La autora presta total atención en la manera inconsciente de adquirir la L1 ya que el niño no necesita memorizar reglas gramaticales, sino que las aprende dentro de múltiples contextos sociales lingüístico y posteriormente se comunica con las reglas adquiridas de manera implícita. Este aprendizaje refleja la necesidad del niño de ser sujeto activo y participe de un contexto social donde se le exija su comunicación de manera rutinaria y espontánea.

Siguiendo la línea de la autora Guillén y como lo cita Withers (2013), Noam Chomsky en su teoría de la gramática Universal da a conocer su posición de la adquisición de una L2 argumentando que ésta se construye cuando el niño descifra una estructura base en la raíz de cualquier lenguaje, es decir, el lenguaje es un sistema innato gramatical resultado de un programa genéticamente determinado. Por consiguiente, las aseveraciones de estos autores permiten comprender que el niño nace con disposición y una necesidad de aprender una lengua que le ayude a comunicarse con su entorno siempre y cuando se genere un “input” del sistema de signos.

Guillén (2006), complementa su investigación involucrando factores que intervienen en el aprendizaje de la L2, estos son descritos como:

“En el caso de la adquisición de lenguas no nativas, no se trata únicamente la edad de los aprendices, sino que existen otras variables individuales y

contextuales que condicionan en mayor o en menor medida la cantidad de datos lingüísticos del entorno (el input) a los que los aprendices tienen acceso. Por una parte, encontramos factores directamente relacionados con los aprendices tales como, la aptitud, la actitud, la motivación, o incluso el sentido del ridículo y por otra, factores relacionados con el contexto de aprendizaje.” (p.55)

De esta investigación se infiere que existe una integralidad de compuestos que llevan a cabo un aprendizaje de una lengua, unos de carácter innatista y otros derivados del input que brinda el contexto social.

En conclusión, es indispensable ofrecer contextos reales y de calidad al niño para permitirle adquirir de menara placentera y desde su propio contexto el aprendizaje de la L2 sin forzar su adquisición tal como se desarrolla en su lengua materna respetando los tiempos que lleva a cabo dicho proceso sin dejar de lado los factores que lo acompañan.

La lúdica como factor influyente en la enseñanza de la L2

Esta propuesta recoge los conceptos de Jiménez (2000) en torno a las didácticas y las metodologías implementadas en la enseñanza -aprendizaje de las dimensiones comunicativas en las infancias. El aporte se centra especialmente en la lúdica definida por Jiménez (2000) como:

“La lúdica debe de ser comprendida como experiencia cultural y no solamente ligada al juego. Ahora bien, las experiencias lúdicas son dimensiones transversales que atraviesan toda la vida, no son prácticas, no son actividades, no es una ciencia, ni una disciplina, ni mucho menos una nueva moda, sino que es un proceso inherente al desarrollo humano en toda su dimensionalidad psíquica, social, cultural y biológica. Por consiguiente, la lúdica está ligada a la cotidianidad, en especial, a la búsqueda del sentido de la vida y a la creatividad humana.” (p. 1)

Se considera entonces la lúdica como un factor primordial en la presente investigación entendiendo que después de analizar las encuestas realizadas a las niñas objeto del presente trabajo se hallaron resultados negativos frente a las didácticas puestas en marcha por las docentes de inglés propiciando un desinterés en el aprendizaje del idioma.

En contraste de lo anterior se puede evidenciar en las observaciones de aula practicadas en las clases de inglés un excelente manejo teórico gramatical y de sus reglas, sin embargo se carece de bases pedagógicas y didácticas para su enseñanza tales como expresión corporal, comunicativa, juegos de rol, canciones, mímicas, juegos etc...

La lúdica debe entenderse no como una simple actividad a realizar en clase, ni el simple hecho de jugar sino como una necesidad del ser humano desde las edades tempranas a interactuar, comunicar, socializar y lo más importante a disfrutar y gozar los pequeños detalles que el mundo nos promete, es allí donde la enseñanza cobra un nivel significativo para el niño generando interés, gusto y motivación.

Quintero, Ramírez y Jaramillo (2016) en su artículo: *Actitud lúdica y lenguajes expresivos en la educación de la primera infancia* dan importancia a la lúdica tomando como base la opinión de los docentes los cuales son considerados por los autores como agentes fundamentales en la intervención pedagógica con los niños. Allí una de las docentes menciona:

“Yo pienso que los faltantes son las estrategias pedagógicas y la falta de lúdica de las licenciadas para el trabajo con niños. Definitivamente nos falta mucha preparación desde lo práctico, porque lo teórico a uno le sirve para entender la historia del niño, pero la estrategia, la variedad de posibilidades para trabajar el aprestamiento con los niños en el preescolar, eso, eso fue lo que faltó y uno lo ve cuando ya sale y se enfrenta a la realidad de las instituciones, cuando tienes un grupo al frente que te pide y te exige y se pone uno contra la espada sin saber qué hacer.” (p.3).

En el mismo artículo (Quintero Arrubia , Ramirez Robledo, & Jaramillo Valencia , 2016) destacan la apreciación de la docente analizándola de la siguiente manera:

“La dificultad principal se evidencia en la práctica y en la necesidad de favorecer su actitud lúdica para un buen desempeño de su labor con la primera infancia. La lúdica se entiende como una actitud favorablemente positiva frente a la vida, una disposición para crear, expresar, divertir, relacionar, explorar, que combina además alegría, entusiasmo, y disfrute; lo cual favorece el aprendizaje. “Igualmente, es necesario resaltar que los procesos lúdicos son una serie de actitudes y predisposiciones que involucran la corporalidad humana; son procesos mentales, biológicos, espirituales, que actúan como transversales fundamentales en el desarrollo humano” (Pag.8).

De este modo la lúdica aporta de gran manera al aprendizaje de la L2 siendo este un medio adecuado para promover el aprendizaje de las habilidades comunicativas, Writing,(escritura), Speaking (habla), Reading, (lectura), y Listening, (escucha), de manera transversal y abarcando todas las dimensiones del ser humano desde su infancia, aclarando que no todo lo lúdico es juego pero que éste hace parte del concepto aportando un gran valor.

¡El juego es el disfraz del Aprendizaje, un disfraz libre, divertido y transparente, que no pretende ocultar nada, más bien enseñar todo!.

Ernesto Yturalde

La Motivación

Según la teoría de Ausubel (1976), argumentada por (Rodríguez Palmero, 2004) señala que para lograr un aprendizaje significativo en el aprendiz, han de darse dos condiciones fundamentales citadas a continuación:

“Actitud potencialmente significativa de aprendizaje por parte del aprendiz, o sea, predisposición para aprender de manera significativa. Presentación de un material potencialmente significativo. Esto requiere: • Por una parte, que el material tenga significado lógico, esto es, que sea potencialmente relacionable con la estructura cognitiva del que aprende de manera no arbitraria y sustantiva; • Y, por otra, que existan ideas de anclaje o subsumidores adecuados en el sujeto que permitan la interacción con el material nuevo que se presenta.” (p. 2,3)

Por tanto, el aprendizaje significativo logra su objetivo cuando el proceso de enseñanza involucra conceptos, símbolos y proposiciones ya que estos permiten un aprendizaje natural a través del lenguaje y por ende su socialización con el medio. No obstante, si el niño no es donado de material significativo, lógico y adecuado para su edad e intereses, no se anclará el significado con el significante de lo enseñado por el docente repercutiendo en aprendizajes a corto plazo con bajo interés y motivación en el autoaprendizaje. De allí nace la importancia del factor motivacional en el aprendizaje de L2 si aceptamos que: “La motivación es aquello que mueve o tiene eficacia o virtud para mover; en este sentido, es el motor de la conducta humana” (Carrillo , Padilla , Rosero , & Villagómez , 2009).

Uno de los principales problemas actuales en la docencia es la falta de motivación que propician los docentes a sus estudiantes y en muchos casos hasta su propia motivación al enseñar. Para (García Bacete & Domenech Bétoret , 1997) existen variables personales y contextuales que mediadas por una intervención instruccional adecuada por parte del profesor pueden llegar a incrementar la seguridad y el rendimiento escolar. Entre las variables personales citadas por los autores y tomadas en el marco teórico sobre la motivación planteado por Pintrich (1989) y Groot (1990), se integran tres componentes complementarios:

“El componente de expectativa, el cual hace referencia a las creencias y expectativas de los estudiantes para realizar una determinada tarea, el componente de valor, el cual indica el interés y el reto de lograr la tarea y el componente afectivo donde se ponen en juego las reacciones emocionales de los niños ante la tarea.” (p.1)

Adicionalmente (García Bacete & Domenech Bétoret , 1997) proponen el docente como sujeto transformador del proceso de enseñanza-aprendizaje el cual genera conceptos positivos o negativos en el autoconcepto del niño según su lenguaje y actitud en la clase, por tanto los autores afirman:

“El profesor es la persona más influyente dentro del aula por tanto el alumno valora mucho sus opiniones y el trato que recibe de él. Un niño que sea ridiculizado ante sus compañeros, que reciba continuas críticas del profesor

por sus fracasos, cuya autonomía e iniciativa se anula sistemáticamente está recibiendo mensajes negativos para su autoestima. En cambio, un alumno a quien se le escucha, se le respeta y se le anima ante el fracaso está recibiendo mensajes positivos para su autoestima.” (García Bacete & Domenech Bétoret , 1997).

En definitiva y en relación con el presente trabajo, se puede afirmar que las estudiantes objeto de la presente investigación no poseían estímulos motivacionales ya que las actitudes de los docentes se mostraban de una manera neutral, es decir no se evidenciaron mensajes positivos, manifestando poco interés en las actividades no logradas por los niños limitando la oportunidad de intentarlo una vez más como grado de confiabilidad de sus capacidades frente al idioma.

Ambientes de Aprendizaje

Teniendo en cuenta lo planteado en el apartado anterior, se puede afirmar que el contexto de la educación posee múltiples factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, conjuntamente los ambientes de Aprendizaje cumplen un papel primordial debido al interés, espacios y expectativas que pueden forjar en el niño. Desde una perspectiva diversa Duarte (2003), define el concepto de ambiente como:

“El ambiente es concebido como el conjunto de factores internos biológicos y químicos y externos físicos y psicosociales que favorecen o dificultan la interacción social. El ambiente debe trascender entonces la noción simplista de espacio físico, como contorno natural y abrirse a las diversas relaciones humanas que aportan sentido a su existencia. Desde esta perspectiva se trata de un espacio de construcción significativa de la cultura.” (p.4)

De manera generalizada el ser humano siempre ha estado sumergido en distintos ambientes de su entorno que le permiten sobrevivir, interactuar con sus semejantes, compartir sus habilidades, experiencias y emociones. En definitiva, el ambiente es el escenario donde debe aprender a adaptarse para suplir sus necesidades básicas y asegurar su existencia.

De manera semejante, generar un aprendizaje significativo se deriva no solo de metodologías, lenguajes y docentes experimentados sino de una adecuación cultural que relacione los factores personales y sociales facilitando al infante comprender y contextualizar su saber en la práctica. Es allí donde el ambiente de aprendizaje en el ámbito educativo juega un papel fundamental en el preescolar siendo este definido por (García Chato , 2014) y teniendo presente los aportes de Hunsen y Postlethwaite, (1989) como:

“Un ambiente de aprendizaje se constituye por todos los elementos físico-sensoriales, como la luz, el color, el sonido, el espacio, el mobiliario, etc., que caracterizan el lugar donde un estudiante ha de realizar su aprendizaje (Hunsen y Postlethwaite, 1989), pues desde un punto de vista arquitectónico estos deben ser puntos a tomar en cuenta para posibilitar el aprendizaje, el confort, con el fin de ofrecerle al educando un ambiente acogedor, grato, atractivo, que le posibilite potenciar sus capacidades con base en sus intereses y necesidades.”(p.67)

Para Froebel, el ambiente de aprendizaje debe componerse de espacios de aprendizaje individual y social en áreas abiertas y cerradas, con herramientas y material didáctico accequible a las edades y los propósitos de la clase, ambientes cómodos e iluminados donde se estimule el desarrollo integral de todas las dimensiones del niño, enseres móviles que permitan ser desplazados según la necesidad del docente con animo fomentar la integración de los niños de múltiples maneras así mismo los espacios deben tener presente las necesidades físicas de los niños, sin gradas ni objetos a una determinada altura que no permita a los pequeños su alcance e interacción con los mismos.

Por consiguiente, el docente obtiene provecho de los recursos naturalistas que su medio le provee considerando este factor como un componente de aprendizaje esencial y de gran apoyo en el aprendizaje de la L2 al permitir a través del interaccionismo el aprendizaje del vocabulario inmediato, la estimulación del lenguaje por medio de la escucha y su respectiva comunicación el cual conlleva a su vez reglas gramaticales específicas, apremio que quedará en la memoria del niño como una actividad lúdica y motivante desde su experiencia social de vida y

no desde la arbitrariedad y el aprendizaje sin sentido, de ahí que (Romero Navarro, 2009) argumenta:

“El lenguaje se desarrolla como resultado de un intercambio comunicativo entre el niño y su entorno: „the interactionists” position is that language develops as a result of the complex interplay between the uniquely human characteristics of the child and the environment in which the child develops” (Lightbown and Spada, 2000: 22).” (p, 5).

Marco metodológico

La metodología se basa en un análisis de las prácticas pedagógicas generadas en el aula por parte de los docentes en aras de encontrar las debilidades en la enseñanza del idioma inglés en la primera infancia y su incidencia en el avance, contextualización del vocabulario y eficacia de las habilidades comunicativas según las edades, necesidades e intereses de los niños y niñas. Se recurre a la interpretación de los instrumentos aplicados tales como encuestas, observaciones y diarios de campo; así mismo se analizaron e interpretaron las opiniones de las niñas objeto de muestra de la investigación, sus resultados diagnósticos de pruebas estandarizadas en el idioma inglés y sus actitudes frente a la clase.

Para la recolección y registro de información, se recurrió a la estrategia de observación participante y no participante. En un primer momento, el investigador interactúa con el objeto de estudio y en la segunda no existe esta dinámica. Lo cual representó una ventaja en el estudio, pues se trató de evitar al máximo cualquier nivel de obstrucción al trabajo de aula. Permitir

Igualmente se aplicaron encuestas y entrevistas a los docentes y estudiantes que permitieron ampliar el panorama observado y así comprender la problemática de una manera objetiva.

Las fases del trabajo tienen que ver con los siguientes niveles : a) se examinan las deficiencias académicas, actitudes, comportamientos y opiniones presentadas en el área de inglés en los grados menores dentro de la institución educativa b) se procesa, mediante una lista de análisis, las ideas, los conceptos, interpretaciones y proposiciones, como parte de la identificación de los temas más relevantes; c)

más adelante, desde la perspectiva de la práctica pedagógica, se conceptualiza y analiza lo observado en las aulas con apoyo de distintos autores referentes d) se diseñan estrategias pedagógicas lúdicas, motivacionales y de ambientes de aprendizaje según los constructos y variables emergentes de la investigación. Para finalizar el proceso investigativo se realizaron encuestas y exámenes de salida sin diferenciación de preguntas, es decir se aplicaron los mismos exámenes e instrumentos metodológicos de entrada con el objetivo de hallar un resultado progresivo en cuanto a las didácticas del maestro, sus perspectivas y sus resultados en el aula, así mismo determinar el avance del nivel en las estudiantes. Esta metodología fue oportuna ya que no se modificaron las variables en los instrumentos aplicados generando conformes resultados posteriormente.



Figura N 1. Fases del diseño de la investigación. Fuente: Ramírez 2015.

Resultados y análisis

El análisis partió de las teorías trabajadas de los anteriores autores frente a cada factor analizado y la puesta en marcha de capacitaciones a los docentes del área de inglés propiciando una reflexión frente a sus prácticas en el área, replanteando así los objetivos de cada habilidad a trabajar. Se desarrolla entonces material didáctico interactivo y llamativo siendo la tecnología una herramienta fundamental que puede ser trabajada en casa y escuela, implementación de estrategias lúdicas, adecuación y acomodación de diferentes ambientes de aprendizaje, lenguaje positivo y propositivo en las sesiones de clase, creación de diferentes actividades dentro y fuera del aula, diseño de actividades bilingües en casa- escuela donde se diera la oportunidad a las niñas aprender el idioma en compañía de los padres de familia y acompañantes en diferentes contextos entre otros.

Se comprobó así un avance actitudinal frente a la clase de inglés en donde las niñas se mostraron motivadas al realizar las actividades propuestas por la docente, seguido a esto practicaron la grafía de los números y se corrigieron entre pares al relacionar su sonido con el símbolo.

Sin embargo, se observaron dificultades en la escritura en aquellas niñas que ingresaron recientemente a la institución mientras que aquellas que ya llevaban un tiempo más extenso en la misma se les facilitó esta habilidad evaluada desde la escritura de palabras sencillas e identificación de fonemas con imágenes en conclusión se logró un gran avance en el desarrollo de la habilidad del listening en el reconocimiento de vocabulario, comandos y frases sencillas. Este avance se evaluó a través de diagnósticos escritos y la comprensión de las palabras mencionadas sin dudas frente a la actividad propuesta, es decir sin necesidad de repetirlas en más de dos ocasiones mostrando comprensión instruccional. A su vez el vocabulario escuchado fue relacionado con su respectivo contexto.

En consecuencia, se observó un avance en el ejercicio comprensivo por parte de las estudiantes gracias a la integración de nuevos factores metodológicos, cambiando así su actitud, expresividad y avance en el nivel de algunas habilidades comunicativas en inglés. Por otra parte, los docentes se observaron

motivados a continuar estas practicas las cuales generaron grandes frutos en su ejercicio pedagógico.

La siguiente tabla evidencia algunos apartados de la sistematización cuya intervención fue realizada por los docentes realizando los cambios y mejoras respectivas según los resultados derivados de la presente investigación:

Factores	Descripción de la Actividad	Objetivos	Resultados de la observación
*Ambientes de Aprendizaje * Lúdica * Motivación	<p>LISTENING: Juego: “Bingo”. Cada integrante obtiene un cartón el cual debe completar a medida que escucha los números en inglés. Cuando el estudiante termine de completar el cartón debe gritar “BINGO”. Se propone jugar de manera individual para que cada estudiante pueda desarrollar la habilidad de “listening”. Juego: “Snake and Stairs”. Por equipos cada integrante lanza los dados y</p>	<p>La actividad está diseñada con el objetivo de fortalecer la comprensión y el desarrollo en las habilidades de escucha. Se pretende ayudar a mejorar la grafía de los números e identificación de sus cantidades al jugar bingo y escalera. De la misma forma se propicia la interacción y el aprendizaje</p>	<p>Las estudiantes se mostraron motivadas al realizar la actividad. Practicaron la grafía de los números y se corrigieron entre pares. Se observaron dificultades en la escritura en las niñas que ingresaron recientemente a la institución mientras que las antiguas ya manejan este tema con mayor eficacia.</p>

	<p>asciende las casillas obtenidas en los dados, gana quien llegue primero a la casilla 100, las escaleras permiten ascender más rápido, pero si se cae en la casilla de la cabeza de una serpiente, el jugador se desliza hasta la cola perdiendo turnos. (El requisito para ascender es escribir los números en letras en una hoja según las casillas que tenga que avanzar). Se pueden formar los grupos que se deseen.</p>	<p>colaborativo integrando la lúdica y la motivación.</p>	<p>Se desarrolló la habilidad del listening en el dictado de los números. Esto se observó en una disminución de preguntas a través de la actividad lo cual mostró una mayor comprensión del tema.</p>
<p>*Ambientes de Aprendizaje</p> <p>* Lúdica</p> <p>* Motivación</p>	<p>PARTES DEL CUERPO:</p> <p>*Observar la película “Monster Inc” y congelar algunas escenas para describir los</p>	<p>La actividad está diseñada con el objetivo de fortalecer la comprensión y el desarrollo en las habilidades</p>	<p>Se observó motivación al desarrollar la actividad.</p> <p>Se realizó integración de</p>

	<p>protagonistas (monstruos).</p> <p>*Formar grupos de 5 estudiantes y crear un monstruo grande por equipos según la descripción dada por el profesor. Dibujar, recortar y unir las partes del cuerpo en cartulina, se exponen al final los monstruos y se hace una descripción de cada uno ante el curso. (La actividad se puede realizar en el patio).</p> <p>*En una hoja tamaño carta, pegar partes del cuerpo hasta formar un monstruo y escribir sus partes en inglés. (Las imágenes pueden ser tomadas de revistas).</p>	<p>de escucha y expresión oral.</p> <p>Esta actividad permite identificar el vocabulario relacionado con las partes del cuerpo dibujando y pintando de manera cooperativa en diferentes ambientes de aprendizaje.</p>	<p>saberes y trabajo cooperativo.</p> <p>El resultado fue positivo en cuanto al aprendizaje del vocabulario y a la exposición del mismo, observando un avance en el desarrollo de la habilidad del habla.</p>
--	---	---	---

	<p>*En fichas bibliográficas dibujar las partes del cuerpo y hablar de su cuidado e higiene. (Formar un álbum de flashcards).</p> <p>*Hacer mímica cantando la canción “Head, shoulders knees and toes” para memorizar y comprender el vocabulario en inglés.</p> <p>*Observar el poster de los monstruos N° 1 y hacer una descripción de forma oral frente a los compañeros teniendo en cuenta los adjetivos y el vocabulario relacionado. Escribir los números en cada monstruo según la descripción leída.</p>		
--	---	--	--

	<p>Escribir la descripción de sí mismo, ponerlas en una bolsa, luego se da la oportunidad a cada niño de sacar una la cual después de leer la descripción tendrá que adivinar el nombre del compañero que la escribió.</p>		
<p>Ambientes de Aprendizaje</p> <p>* Lúdica</p> <p>* Motivación</p>	<p>VOCABULARIO- (VERBOS):</p> <p>Realizar mímicas de acciones permitiendo una interacción con sus compañeros donde los demás adivinen la acción representada.</p> <p>Se propone cantar la canción: The Wheels of the Bus y representar la mímica. (Se recomienda cantar la canción mientras</p>	<p>La actividad está diseñada con el objetivo de fortalecer la comprensión y el desarrollo en las habilidades de escucha y expresión oral.</p> <p>Esta actividad permite identificar el vocabulario relacionado con las acciones.</p>	<p>Se observó motivación durante la realización de la actividad.</p> <p>Se desarrollaron habilidades de habla y escritura, permitiendo a las estudiantes hablar en voz alta y escribir el vocabulario según los distintos contextos.</p> <p>Esta actividad tuvo gran aceptación</p>

	<p>los estudiantes se desplazan de un lugar a otro del colegio haciendo la mímica de un conductor de bus y los pasajeros). Esta canción se puede practicar cada vez que se desplacen a la cafetería, al parque, al patio o cualquier otro lugar.</p> <p>Observar los paisajes propuestos. Colorear y pegar las actividades que se pueden realizar en las diferentes situaciones. (Utilizar los cut-outs). Estos paisajes también pueden ser dibujados en el tablero permitiendo que los niños pasen y dibujen actividades que se pueden realizar en cada uno de ellos.</p>		<p>fuera del salón ya que se utilizaron fichas y paisajes artificiales para su realización, permitiendo acercar a las niñas a un ambiente natural de interacción.</p> <p>Se aprendieron nuevas expresiones como I like. I don't like,, I hate, I love, entre otras, que permitieron ser integradas en el contexto comunicativo.</p>
--	--	--	---

	<p>Cada niño puede pasar al frente y pegar una imagen en el tablero, dibujar o realizarlo en su hoja personal.</p> <p>Mencionar las actividades que cada personaje dibujado realiza. (se sugiere introducir expresiones como I like, I don't like, I love, I hate en diferentes tiempos verbales según la necesidad o tema visto).</p>		
<p>Ambientes de Aprendizaje</p> <p>* Lúdica</p> <p>* Motivación</p>	<p>ESTRUCTURAS GRAMATICALES:</p> <p>Jugar "Stop". Este juego colectivo consiste en completar una tabla de requerimientos con una inicial solicitada, la tabla deberá ser completada con sustantivos,</p>	<p>La actividad está diseñada con el objetivo de fortalecer la comprensión y el desarrollo en las habilidades de escucha, expresión oral y escritura.</p>	<p>Se observó una disposición positiva al realizar la actividad, se evidenció motivación y felicidad en el aprendizaje.</p> <p>Se evidenció un incremento en el vocabulario y su</p>

	<p>adjetivos, animales, Objetos, Países, colores, frutas y acciones.</p> <p>Gana quien termine todas las palabras en el menor tiempo posible con la inicial propuesta por el profesor. Se anotan los puntos a favor. (se puede jugar por equipos).</p>	<p>Esta actividad permite identificar el vocabulario relacionado con las partes del cuerpo dibujando y pintando de manera cooperativa en diferentes ambientes de aprendizaje.</p>	<p>efectiva puesta en práctica en actividades posteriores.</p> <p>Se reconoció el uso de verbos, adjetivos, sustantivos y demás estructuras gramaticales.</p> <p>Además, se incentivó el desarrollo de la habilidad de escritura de manera coherente.</p>
<p>Ambientes de Aprendizaje</p> <p>* Lúdica</p> <p>* Motivación</p>	<p>READING:</p> <p>Dibujar la rayuela en el piso y en cada cuadro escribir una estructura gramatical (verbs, adjectives, color, animal, nouns, sentences in simple present and present continuous).</p> <p>La rayuela se puede jugar en equipos o de forma individual.</p>	<p>La actividad está diseñada con el objetivo de fortalecer la lectura y el desarrollo en las habilidades de escucha y expresión oral.</p> <p>Esta actividad permite identificar el vocabulario</p>	<p>Se observó motivación en el desarrollo de la actividad.</p> <p>Se incentivó el desarrollo de la actividad de escritura llevando el orden de las oraciones; Sujeto- verbo – complemento e implementando el</p>

	<p>Se sugiere realizar la actividad en el patio o parque.</p> <p>Cada jugador lanza una ficha a un recuadro de la rayuela, el jugador pasa brincando cada recuadro con saltos en un pie excepto el lugar donde cayó la piedra, para poder pasar de un recuadro al siguiente debe decir el vocabulario solicitado del lugar donde se encuentra.</p>	<p>relacionado con las estructuras gramaticales en diferentes ambientes de aprendizaje.</p>	<p>vocabulario aprendido.</p>
<p>Ambientes de Aprendizaje</p> <p>* Lúdica</p> <p>* Motivación</p>	<p>SPEAKING:</p> <p>Jugar a la silla vacía, los niños bailan alrededor de las sillas donde uno de sus integrantes al parar la música se quedara sin silla, ese integrante deberá tomar un nombre de un animal y dibujarlo en</p>	<p>La actividad está diseñada con el objetivo de fortalecer la comprensión y el desarrollo en las habilidades de escucha y expresión oral.</p>	<p>Se observó goce y disfrute en la actividad de la silla vacía ya que esto permitió la integración de todas las niñas y creó un ambiente propicio para la comunicación.</p>

	<p>el tablero. Se forman equipos para tratar de adivinar el animal y se anota punto al grupo ganador con un tiempo límite de un minuto por dibujo (el estudiante que dibuja el animal no puede hablar mientras dibuja).</p> <p>Observar la película "Madagascar" y hacer imágenes congeladas para describir los animales que allí aparecen.</p> <p>Formar 4 grupos de estudiantes, cada grupo tendrá las fichas de un rompecabezas que tendrán que armar en el menor tiempo posible. (Se recomienda que esta actividad se realice en un</p>		<p>Se observó disfrute en la actividad de la película ya que se cambió el ambiente de aprendizaje y se creó un ambiente lúdico de colores y formas. Las estudiantes pedían otra película nuevamente.</p> <p>Se desarrollaron actividades de competencia en el armado de rompecabezas de animales lo cual permitió la expresión de la habilidad comunicativa.</p> <p>Se desarrolló la habilidad del habla, de lectura, escritura y escucha al dibujar al describir el hábitat de su animal favorito, teniendo</p>
--	---	--	--

	<p>espacio abierto, preferiblemente en el parque).</p> <p>Luego los estudiantes tendrán la posibilidad de nombrar los animales que armaron en su figura y describir el hábitat correspondiente del animal</p> <p>Se pueden escribir los nombres de los animales en el cuaderno o en el tablero para mayor atención a la escritura. (El docente debe entregar la imagen completa a cada grupo como guía).</p> <p>Pintar su animal favorito o su mascota y exponerla ante el curso. (SE PROPONE FORMATO).</p>		<p>en cuenta sus propios intereses.</p>
--	---	--	---

	<p>Pegarlos en el salón para decorar.</p> <p>Entregar el nombre de un animal a cada estudiante y hacer el sonido que produce cada animal para que los demás lo identifiquen en inglés.</p> <p>Añadir vocabulario como: partes del cuerpo de los animales, modo de desplazamiento, productos derivados y clasificación de domésticos y salvajes.</p>		
--	---	--	--

Matriz. Sistematización. Programa de Intervención.: Fuente: (Ramírez Chaparro , 2016)

Conclusiones

- La enseñanza del idioma inglés en edades tempranas debe posibilitar la integración de distintos factores para un óptimo desarrollo. Estos factores no deben alejarse del contexto del infante, sus intereses y necesidades.
- La reflexión de la práctica pedagógica debe ser un componente constante en el quehacer del maestro el cual posibilita la mejora continua de sus métodos de enseñanza logrando un óptimo desarrollo de las habilidades comunicativas en los aprendices.
- La incorporación de la lúdica en el aprendizaje de la L2, es un elemento esencial que conlleva al goce, disfrute y deleite del aprendizaje comprendida no solo como juego sino como componente cultural.
- La motivación es el motor que mueve las conductas humanas por tanto es el docente el sujeto influyente en el aula de clase de estas conductas logrando así acciones positivas en el niño concerniente a su proceso de aprendizaje.
- El autoconcepto es aquella variable que permite al niño examinar su autoestima y generar cambios actitudinales positivos en el aula. Un autoconcepto poco o nada trabajado por el docente recaerá en frustración y acciones asociadas que repercuten en apatía al aprendizaje.
- Un ambiente educativo adecuado debe propiciar la comodidad del niño en su aprendizaje, brindándole oportunidades de interactuar con los objetos de su entorno y a su vez relacionándolos permitiéndole relacionar este vocabulario con la L2
- El ambiente de aprendizaje necesita diseñarse con miras a una interacción con sus pares, ya que es este un proceso fundamental en la adquisición de una lengua, por lo tanto es allí donde el docente pone en juego su creatividad, construyendo ambientes educativos de interés, que le permitan al niño un aprendizaje implícito pero indudable.

Bibliografía

- Abad, L. (2010). El Modelo Froebeliano de espacio-escuela, Su introducción es España. . *Nebrija de Linguística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 27.
- Adriana . (29 de 04 de 2009). *Mi Guarde*. Obtenido de <http://miguardee.blogspot.com/2009/04/el-modelo-froebeliano.html>
- Carrillo , M., Padilla , J., Rosero , T., & Villagómez , M. (2009). La Motivación y el Aprendizaje . *Alteridad* , 14 .
- Duarte , J. (2003). Scielo. *Scielo Analytics*, 97-113. Obtenido de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052003000100007&script=sci_arttext&tlng=en
- García Bacete , F., & Domenech Bétoret , F. (1997). *Motivación, Aprendizaje y Rendimiento Escolar*. Obtenido de R.E.M.E: <http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html>
- García Chato , G. (2014). Ambiente de Aprendizaje, su significado en la educación preescolar. *Revista de Educación y Desarrollo* , 10.
- Guillén , M. T. (2006). Aprendizaje y técnicas de enseñanza en la escuela . *Encuentro, Journal of Research and Innovation in the Language Classroom* , 12.
- Lopez Montero , R., Quesada Chaves , M., & Salas Alvarado , J. (s.f.). *Factores sociales en el aprendizaje de un segundo idioma: el caso de la sede del pacífico de la Universidad de Costa Rica*. Costa Rica .
- Quintero Arrubia , S. R., Ramirez Robledo, L. E., & Jaramillo Valencia , B. (2016). Playful Attitude and Expressive Languages in Early. *Universidad Católica del Norte* , 16 .

- Ramírez Chaparro , A. d. (06 de 04 de 2016). *Universidad de La Sabana* .
Obtenido de <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/23083>
- Rodríguez Palmero, M. (2004). La Teoría del aprendizaje Significativo. *Teoría del Aprendizaje Significativo* (pág. 10). Pamplona : Centro de Educación a Distancia (C.E.A.D.). C/ Pedro Suárez Hdez, s/n. C.P. nº 38009.
- Romero Navarro, B. (2009). Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta . *Revista Semestral de Iniciación a la Investigación en Filología* , 14.
- Withers, J. (19 de Mayo de 2013). *Scribd*. Obtenido de <https://es.scribd.com/doc/142402378/CHOMSKY-DEL-DESARROLLO-DEL-LENGUAJE-EN-LOS-NINOS-pdf>
- Yturalde , E. (2001). *Lúdica*. Obtenido de <http://www.ludica.org/>
- Zaballa Vidiella, A. (2008). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona : Grao .

PENSAMIENTO CRÍTICO, ESTRATEGIAS PARA ESTIMULARLO E INCIDENCIA EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN EL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD DE LA GUAJIRA

Mairis Yaireth Ayola Mendoza¹⁰

Eufemia María Moscote Riveira¹¹

Introducción

La educación ha marcado un papel fundamental en el desarrollo de las generaciones y en los avances que han venido sucediéndose a través de las décadas en todos los aspectos de la vida social, cultural, económica y política del país. Por tanto, se constituye en una herramienta y pilar fundamental para el desarrollo de los seres humanos, en la medida en que orienta los procesos que permiten cambiar y transformar un mundo dinámico y enfrentado a constante retos como el actual.

Actualmente, las escuelas siguen jugando un rol fundamental en un mundo cada vez más cambiante y globalizado, sujeto a transformaciones de tipo tecnológico que inciden en los procesos de comunicación, relacionamiento y comprensión de la realidad. En este sentido, se debe promover el desarrollo de una práctica docente reflexiva, asociada con el desarrollo de una postura cuya finalidad es evitar que los docentes sean una especie de técnicos, cuya única

¹⁰ Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad de La Guajira. Magister en Educación del SUE Caribe. Directora de programa de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de La Guajira.

¹¹ Licenciada en Etnoeducación de la Universidad de La Guajira. Magister en Educación del SUE Caribe. Coordinadora Académica del Centro Etnoeducativo La Gloria.

función es la de transmitir una serie de conocimientos a los estudiantes, como si tuvieran que llenar sus cabezas con un conjunto de datos que puedan reproducirse de memoria y ser utilizados para responder las pruebas que determinan el progreso académico. Erazo (2009) plantea que la práctica reflexiva generalmente se asocia a una reacción en contra de los modelos tradicionales pedagógicos, en los cuales se establece una relación asimétrica entre el docente y los estudiantes, y en donde el docente transmite lo que otros quieren transmitir, es decir, aquellas convenciones, normas sociales y modos de pensar que son impuestos desde esferas superiores.

La educación, actualmente, debe ser vista de forma holística y no solo dirigida al proceso de enseñanza- aprendizaje cognoscitivo de las diferentes disciplinas, sino que debe ser evaluada de forma integral, procurando la formación de seres completos, capaces de entender los problemas que se presentan en la vida cotidiana, a partir de soluciones creativas, por medio de una formación integral que les enseñe a las personas a desenvolverse en el mundo.

El problema es que en Colombia se está haciendo más énfasis en el aspecto cognitivo que en el formativo, ético, moral y social, olvidando los valores y la sana convivencia en general. De esta forma, se siguen enseñando materias, métodos y formulas, pero se está olvidando enseñar a pensar y repensar de forma crítica, reflexiva, con pensamiento creador y capaz de cambiar las realidades sociales. De esta manera, se está fomentando la formación de niños y jóvenes indiferentes a las realidades y desigualdades sociales.

Se ha perdido la capacidad de pensar de forma crítica, y los docentes han olvidado enseñar a sus alumnos esta herramienta tan importante. Muchas veces esto sucede porque ni siquiera el docente desde sus concepciones es capaz de pensar de críticamente y, en consecuencia, no puede enseñar lo que no se sabe, desencadenado la indiferencia social ante las crudas realidades y desiguales vividas en la actualidad, lo cual obliga a tomar los correctivos necesarios.

Esta investigación nació con la necesidad de apoyar el cambio de esta realidad, estudiando las concepciones de los docentes sobre el pensamiento crítico, en el programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de La Guajira. A partir de instrumentos como entrevistas y guías de observación se analizan los conceptos, estrategias de estimulación y efecto que sus concepciones causan en los estudiantes, reconociendo si realmente se está estimulando el pensamiento crítico en las aulas de clase, tal como lo requiere una educación integral.

Concepciones de los docentes en torno al pensamiento crítico

En términos generales, los docentes asocian el pensamiento crítico con la capacidad que tienen los estudiantes para ser creativos y para resolver problemas de una manera que les permita desarrollar nuevos conocimientos, a partir de una postura activa frente a la realidad que los rodea. Es este sentido, es clave tener en cuenta que el pensamiento creativo es generador de ideas y alternativas, de soluciones nuevas y originales; permite comprender, inventar, establecer nuevas y personales conexiones entre lo que se sabe y lo que se aprende, dando paso a una configuración del conocimiento de carácter significativo; además, está íntimamente ligado al pensamiento crítico, y puede verse favorecido a través de la adquisición de estrategias de procesamiento analógico, orientadas a la generación de nuevas ideas (Saiz, 2002).

Según observan los informantes, cuentan con diferentes referentes teóricos sobre los que se fundamenta el pensamiento crítico, los cuales se encuentran presentes en el discurso que manejan y que pone a disposición del estudiante, a medida que estructuran los conceptos y confrontan las teorías con miras a gestionar el pensamiento crítico. Para los docentes las concepciones afectan positivamente el desarrollo de las estrategias de clase, puesto que pueden hacer una lectura crítica, ya que los docentes deben manejar un discurso crítico en el acto pedagógico acudiendo al sistema político, cultural y académico. Ante la diversidad ideológica se debe respetar la idoneidad y profesionalidad docente

cuidando no de imponer si no analizar que necesita aprender el estudiante; por eso hace énfasis en la necesidad de enseñar por competencias desde el uso de las habilidades de pensamiento cognitiva y metacognitivas para llegar al pensamiento crítico.

Por otro lado, los informantes asocian el discurso del pensamiento crítico con los procesos de organización y de sistematización, lo cual se puede analizar desde el planteamiento de Silva (2004), quien explica que el pensamiento crítico implica el desarrollo de un proceso pedagógico estructurado y planificado, que permita organizar las actividades de acuerdo con propósitos específicos. Sin embargo, los informantes no hacen referencia a otra serie de elementos claves en el desarrollo del pensamiento crítico, como la colaboración y la interacción, que son elementos claves que se deben potenciar al interior del aula de clases.

20. LOS DOCENTES TIENEN EN CUENTA LA IMPORTANCIA DEL ANÁLISIS, LA OBSERVACIÓN Y LA EVALUACIÓN, COMO HERRAMIENTAS CLAVE QUE ORIENTAN EL PROCESO DE DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO. SE BASAN EN LA ORIENTACIÓN DE DIVERSOS AUTORES, DENTRO DE LOS QUE SE DESTACAN MONTESSORI, BANDURA Y BISQUERRA, QUE PRECISAMENTE RESCATAN LA IMPORTANCIA DEL DESARROLLO DE UN PENSAMIENTO AUTÓNOMO Y SIGNIFICATIVO. EN ESTE PUNTO ES IMPORTANTE TENER EN CUENTA LAS PALABRAS DE VILLARINI (2015), QUIEN EXPLICA QUE:

21. EL APRENDIZAJE ES UN EVENTO, ES DECIR - QUE SE TRADUCE EN - UN CAMBIO DE ESTADO, ES DECIR, EN LA MANERA DE PENSAR, DE SENTIR Y DE ACTUAR DEL ESTUDIANTE. PERO ESE EVENTO SÓLO OCURRE COMO PARTE DE UNA ACTIVIDAD Y LA ACCIÓN QUE LLAMAMOS ESTUDIAR, NO EL MERO EJERCICIO (P. 40).

Por lo tanto, es importante que en el desarrollo del pensamiento crítico se aluda precisamente no solo a esa capacidad que tiene el estudiante de argumentar y de reflexionar, sino también de sentir y de actuar en el mundo. De esta forma, la

22. SE PUEDE DECIR QUE LOS DOCENTES EN REALIDAD NO TIENEN MUCHOS CONCEPTOS CLAROS SOBRE LO QUE ES EL PENSAMIENTO CRÍTICO, Y QUE SOLAMENTE LO ASOCIAN CON UNA SERIE DE CONCEPTOS COMO LA CREATIVIDAD, EL PENSAMIENTO SIGNIFICATIVO Y LA REFLEXIÓN.

orientación sin reflexión sobre la enseñanza refleja una falta de destreza para tomar en cuenta las cuestiones o problemas concernientes al desarrollo social. Al contrario de ello, las aulas de clase deben ser lugares en los cuales se incentive la participación de cada uno de los estudiantes, promoviendo debates y discusiones en torno a distintos temas de interés, que correspondan a la comprensión del mundo y de la realidad.

Sin embargo, los docentes no enfocan sus apreciaciones en reconocer que los procesos por medio de los cuales se aprende, deben tener el fin de enfocarse en la naturaleza de ese aprendizaje, y a partir de allí formular estrategias que deriven en mejores resultados y procesos de apropiación de los conocimientos. Uno de los principales aportes de esta teoría es reconocer la importancia de enfocarse en el análisis de las condiciones que posibilitan el aprendizaje, y sobre cuáles son las condiciones que permiten que los conocimientos se produzcan al interior de los diferentes espacios educativos.

El aprendizaje crítico, por lo tanto, se trata de una teoría constructivista, ya que se enfoca en la manera en que los individuos, en medio de un contexto determinado y a partir de unos recursos específicos, construyen los aprendizajes que les permiten solucionar y enfrentar diferentes problemas de una manera creativa. De esta manera, el aprendizaje crítico se propone como una estrategia que sobrepasa los parámetros y lineamientos básicos de la educación tradicional, en la cual hay un enfoque general en las actividades individuales, que limitan las oportunidades que tienen los estudiantes para establecer relaciones de apoyo y redes de cooperación. Otro rasgo que se quiere superar es el de una educación en la cual las decisiones se toman de una manera autoritaria, cuando el docente es el

único que puede decidir los objetivos, las actividades y los talleres, sin contar para ello con la participación de los estudiantes.

En la figura No. 2 se presenta una síntesis en torno a las concepciones de los docentes frente al pensamiento crítico.

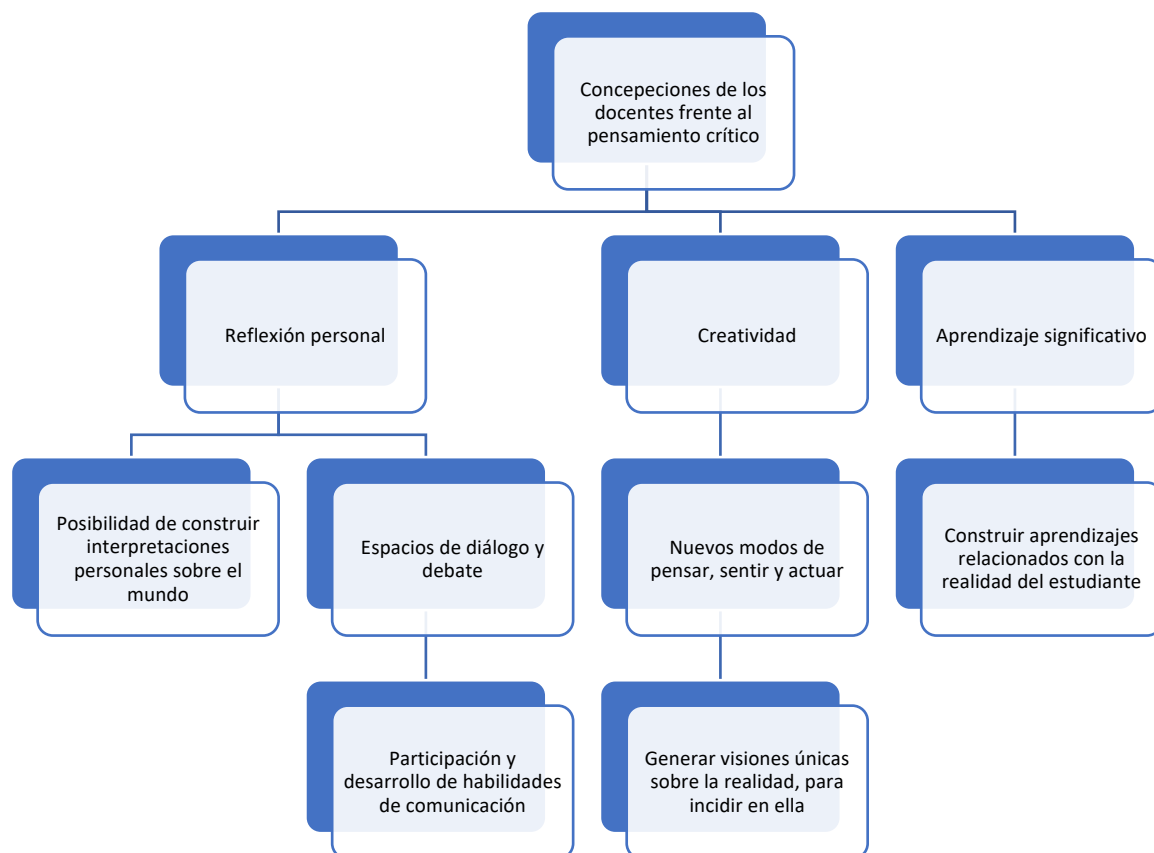


Figura 1. Síntesis sobre concepciones del pensamiento crítico

23.

Macro concepto

De acuerdo con el análisis que se ha plantado, se puede decir que el macro concepto que construyen los docentes en torno al pensamiento crítico es que es una habilidad de pensamiento que favorece una mayor creatividad en el aula, y

unos mejores procesos de apropiación del conocimiento, por medio de los cuales es posible incidir en la realidad. Con respecto a esta concepción, se puede decir que el aprendizaje significativo responde a una serie de condiciones y factores que se asocian a la formación docente, su capacidad para reflexionar y transformar la práctica educativa, la actitud de los estudiantes, su disposición a prender de manera autónoma, su interés por descubrir, los materiales de clase, los recursos y las metodologías que potencien elementos como la colaboración y la interacción. Es por estas razones que Ausubel (1961), explica que el aprendizaje crítico es: “una interacción triádica entre profesor, aprendiz y materiales educativos del currículum” (p. 33). Además, se asocia a un modelo de pensar constructivista, que también vincula los sentimientos y las intuiciones como herramientas claves para resolver problemas y para potenciar mejores procesos de comprensión y de interacción.

Habilidad de pensamiento

En este punto es importante observar más allá de la teoría, lo importante para los docentes es la manera en que se construyen nuevas experiencias al interior del aula de clase, contando con la participación de los estudiantes para generar entornos de clase más dinámicas, que le permitan a cada uno producir diferentes tipos de ideas. Por lo tanto, las apreciaciones de los informantes se asocian a los planteamientos de Talízina (1998), quienes explica que los referentes teóricos también son importantes para promover una relación más interactiva y dinámica entre los estudiantes y los docentes, y generar así experiencias más significativas al interior del aula de clases.

Por el hecho de enfrentarse el estudiante ante la variedad del discurso que manejan los docentes, debe darse una búsqueda de la verdad al intentar comprender de una forma más completa las distintas realidades que se le presentan; de allí que estos deben preguntarse y ser inquisidores frente a los conocimientos medios y procedimiento que usan sus docentes como sus compañeros. Valga decir que en la variedad del discurso se encuentra la riqueza para un pensamiento reflexivo y crítico; en efecto como señala Villegas Valero

(2005), la formación de un pensamiento crítico implica la oferta de oportunidades para que el alumno aprenda a indagar y a cuestionar.

En este sentido, los docentes reconocen que el éxito de la educación solo es posible si se comprende la simbiosis particular que existe entre el estudiante con su medio, la cual define en gran medida la manera en que interpreta los conceptos y utiliza los conocimientos aprendidos. La organización de la vida cotidiana, la manera en que se relaciona con los demás, los medios de producción que utiliza para vivir, las costumbres y los hábitos se establecen como un conjunto de rasgos que determinan la forma en que cada estudiante se apropia de los conocimientos y reflexiona sobre la vida.

Estas apreciaciones se pueden relacionar con lo que afirman autores como Galagovsky (2004); y Moreira (2000), para quienes mejorar la educación implica generar un conocimiento amplio y apropiado sobre la vida y el contexto de cada institución, y de formar docentes que sepan reconocer las particularidades culturales de la sociedad, para poder establecer procesos de articulación efectivos entre lo que se enseña y lo que transmite, con lo que se interpreta, se reflexiona y se vivencia.

Finalmente, de acuerdo al análisis que se ha planteado sobre la educación y la práctica pedagógica, es importante remitirse a las palabras de Rivera (2004), quienes afirma que los objetivos básicos de la educación deben ser los de generar la posibilidad de que el estudiante conozca el medio en que vive, reconozca la importancia de sus acciones y de las consecuencias que se generan tanto para él mismo como para los demás, y comprenda además la relevancia de la educación para potenciar continuamente sus conocimientos y capacidades, a partir de procesos que le permitan descubrir, reflexionar y apropiarse de los conocimientos vistos en las clases.

Sin embargo, los docentes afirman que en la realidad estos objetivos no se cumplen, pues los contenidos educativos, los currículos, los programas y las metodologías pedagógicas son las mismas para todos, y no se consideran las particularidades del contexto al iniciar cualquier tipo de programa educativo. Los docentes que carecen de una capacitación adecuada se aferran a las prácticas y

a los rituales pedagógicos propios de su profesión, y olvidan la importancia de adaptar los contenidos y las estrategias a las particularidades de la realidad, de tal forma que, en definitiva, se ofrecen programas académicos abstractos que no van de acuerdo a los intereses y experiencias de los estudiantes, haciendo imposible lograr una articulación efectiva entre el conocimiento y la vida cotidiana.

En la figura No. 3 se muestra una síntesis de la relación que existe entre referentes teóricos y producción del pensamiento crítico en el aula de clases, de acuerdo con las concepciones de los docentes.

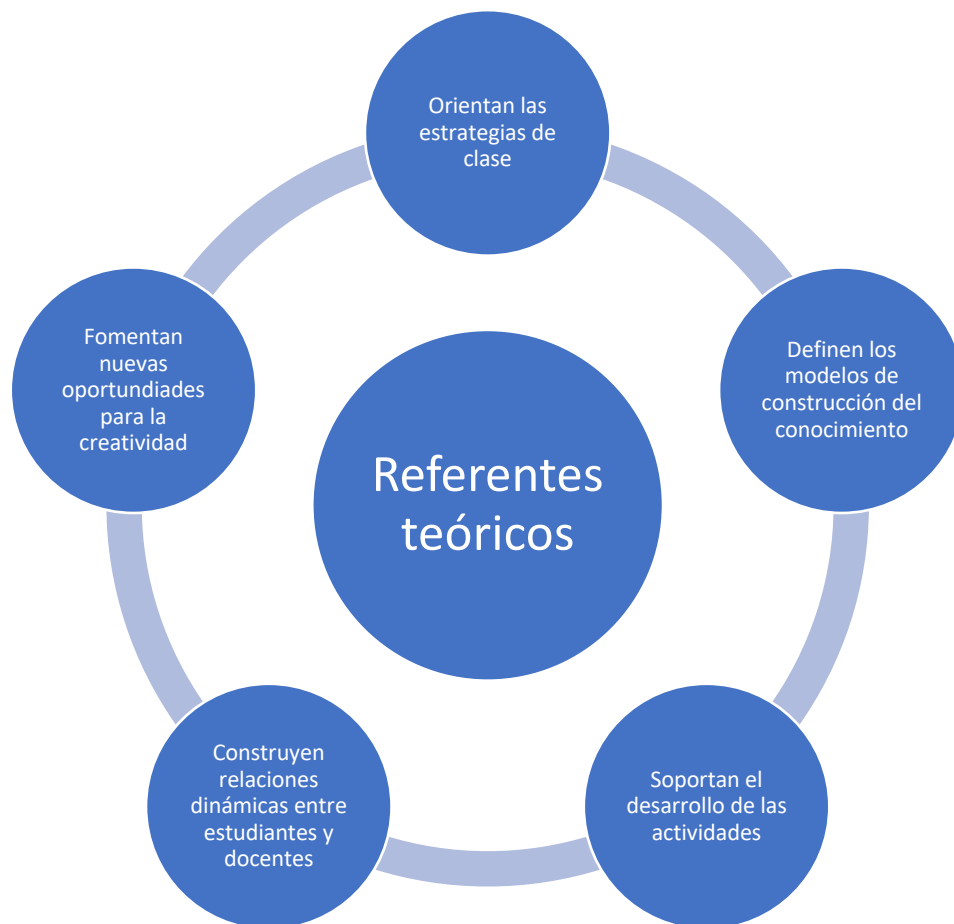


Figura 2. Síntesis sobre los referentes teóricos

24.

Caracterización de la metodología que asumen los docentes

En términos generales, si bien reconoce que cada docente expresa que tiene una forma de hacer las cosas, de investigar, educar y producir conocimientos, la verdad es que no exponen cuál es su metodología para producir y potenciar el pensamiento crítico. Por otra parte, se resalta que el informante reconoce la importancia de estar motivando continuamente a los estudiantes para que mejoren sus conocimientos y su capacidad, con el fin de que de las metodologías de clase generen un impacto más positivo en los procesos de aprendizaje.

Por otro lado, los informantes expresan que en su discurso asumen posiciones argumentativas y solidas siendo capaz de defender a través de la mayéutica, entendida como el arte de formular pregunta su posición ideológica frente al tratamiento de un tema determinado buscando así demostrar con objetividad la razón de ser de las cosas, buscando superar el pensamiento superficial. Estos señalamientos que los describen como poseedor de un pensamiento crítico se relaciona con lo expuestos por Ennis (1993), que le pensamiento crítico incluye actitudes, habilidades cognitivas y habilidad las cuales ayudan a evitar “pensar sin sentido crítico y actuar sin reflexión”.

Por otro lado, los docentes reconocen la importancia de la planeación como un elemento esencial asociado al desarrollo de las metodologías de clase. Por lo tanto, los docentes establecen y desarrollan diferentes guías de trabajo, en las cuales definen los objetos de cada actividad, los recursos y los materiales. Además, un elemento importante es que las metodologías también están orientadas por el desarrollo de un proceso de clase dialógico, en el cual se motive a los estudiantes a participar y a exponer sus conocimientos previos frente a un tema o a una situación, para de esta manera confrontar sus saberes y sus experiencias con los nuevos conocimientos que son desarrollados a través de las actividades.

En general, se puede decir que las metodologías de los docentes están orientadas por una serie de principios comunes, como la planeación, la colaboración, el diseño de guías de trabajo y la interacción constante con los estudiantes. Sin embargo, en ningún caso los informantes hablan de una metodología específica, con pasos, objetivos y actividades, lo cual hace pensar en

la importancia de promover procesos de capacitación docente enfocados principalmente en el diseño de metodologías sólidas y estructuradas que responden a las particularidades del entorno y a las necesidades de los estudiantes.

En la figura No. 4 se muestra una síntesis en torno a la percepción de los docentes frente a la metodología que utilizan para promover el pensamiento crítico.

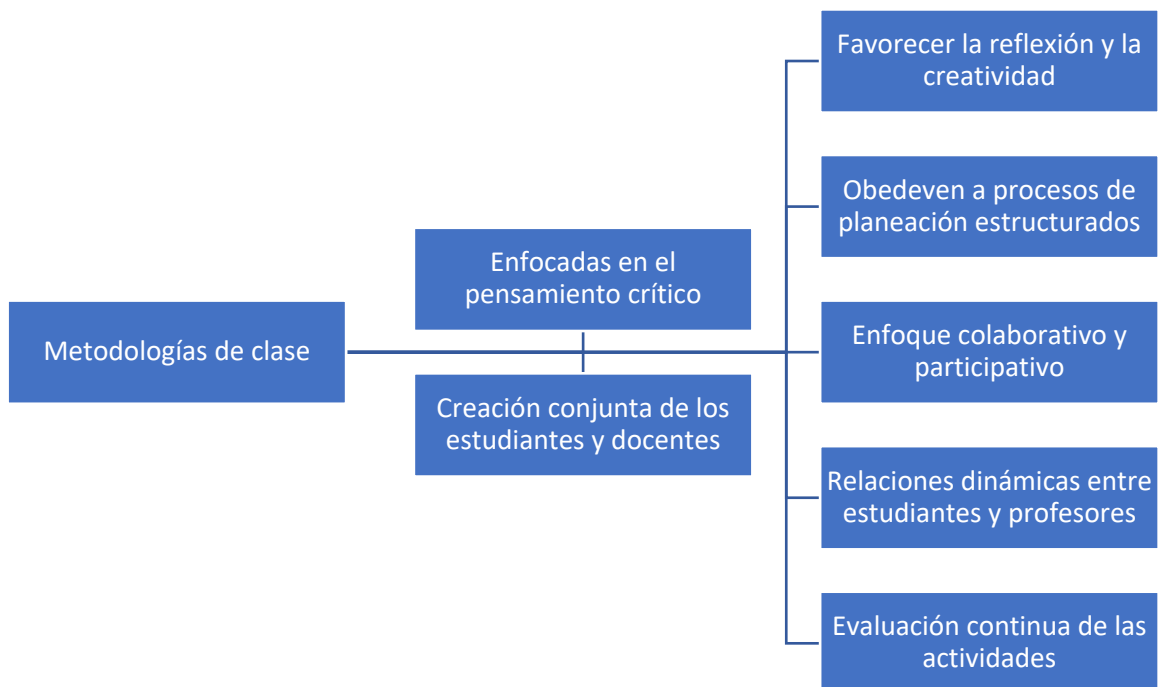


Figura 3. Síntesis sobre las metodologías de clase

25.

a. **Coherencia entre las concepciones y las estrategias metodológicas**

b. **La realidad es que los docentes tienen concepciones distintas entre el pensamiento crítico y los factores que interviene en el desarrollo de la práctica pedagógica. En realidad, son dos elementos que no relacionan en lo absoluto, en la medida en que reconocen que los principios y fundamentales del pensamiento crítico responden a diferentes necesidades que aquellas que se vivencian cotidianamente en el aula. Tal vez esta sea la principal debilidad que debe ser superada, ya que si no existe una coherencia entre las concepciones con las estrategias metodológicas, no es posible orientar estrategias pedagógicas efectivas, que suplan las necesidades de los estudiantes y los ayuden a potenciar mejores procesos de construcción de los conocimientos.**

Superar estas problemáticas y limitaciones, por tanto, depende de concretar y potenciar los conceptos que han venido siendo trabajados, es decir: la docencia reflexiva como un medio para que los docentes se formulen constantemente preguntas en torno a sus prácticas al interior del aula, y que les permitan establecer procesos adecuados de transformación positiva; la capacitación docente como un mecanismo que permite articular las nuevas tendencias que existen en la pedagogía con las particularidades, necesidades, problemas y limitaciones tanto de los maestros como de los estudiantes; y el aprendizaje significativo, como un teoría que parte del constructivismo para potenciar aulas de clase más dinámicas e interactivas, que se asocian al desarrollo de estrategias de apropiación del conocimiento y construcción conjunta de los aprendizajes.

Por tanto, es importante tener en cuenta que el desarrollo del aprendizaje crítico exige de una serie de condiciones y principios, que se establecen como estrategias

opuestas a las concepciones clásicas y tradicionales sobre la práctica educativa. Dichos principios, de acuerdo con la argumentación planteada por autores como Zabala (1995); y Zambrano (2007), son los siguientes.

- Una actitud significativa de aprendizaje por parte de los estudiantes, que deben tener la predisposición para aprender de una manera autónoma, contando con la guía del docente.
- Disposición de un material potencialmente significativo, que tenga un sentido lógico, que motive el interés de los estudiantes, que estén conectados con la realidad del contexto y que además favorezcan la interacción, la crítica y la reflexión.
- Enfoque en los componentes personales e individuales que se asocian al desarrollo de los aprendizajes.
- Diseño de metodologías de clase dinámicas y participativas, que promuevan relaciones más horizontales entre docentes y estudiantes.
- Consenso a través de la colaboración en el aprendizaje y participación voluntaria en el proceso y en las dinámicas.
- Desarrollar de un aprendizaje no fundacional, pues se trabaja a partir de problemas y de preguntas que en realidad no tienen una única respuesta, con la finalidad de motivar la discusión y la interacción.
- Promover un papel activo, creador, investigador y experimentador en cada una de las actividades.
- Formar sujetos activos, que no asuman los conocimientos, sino que los construyan.
- Promover elementos claves como la creatividad la reflexión y el interés cognoscitivo.

Para finalizar, en la figura No. 5 se muestra la síntesis de las percepciones y representaciones de los docentes frente a la coherencia que existe entre las estrategias pedagógico-didácticas para estimular el pensamiento crítico con los referentes teóricos-epistemológicos.

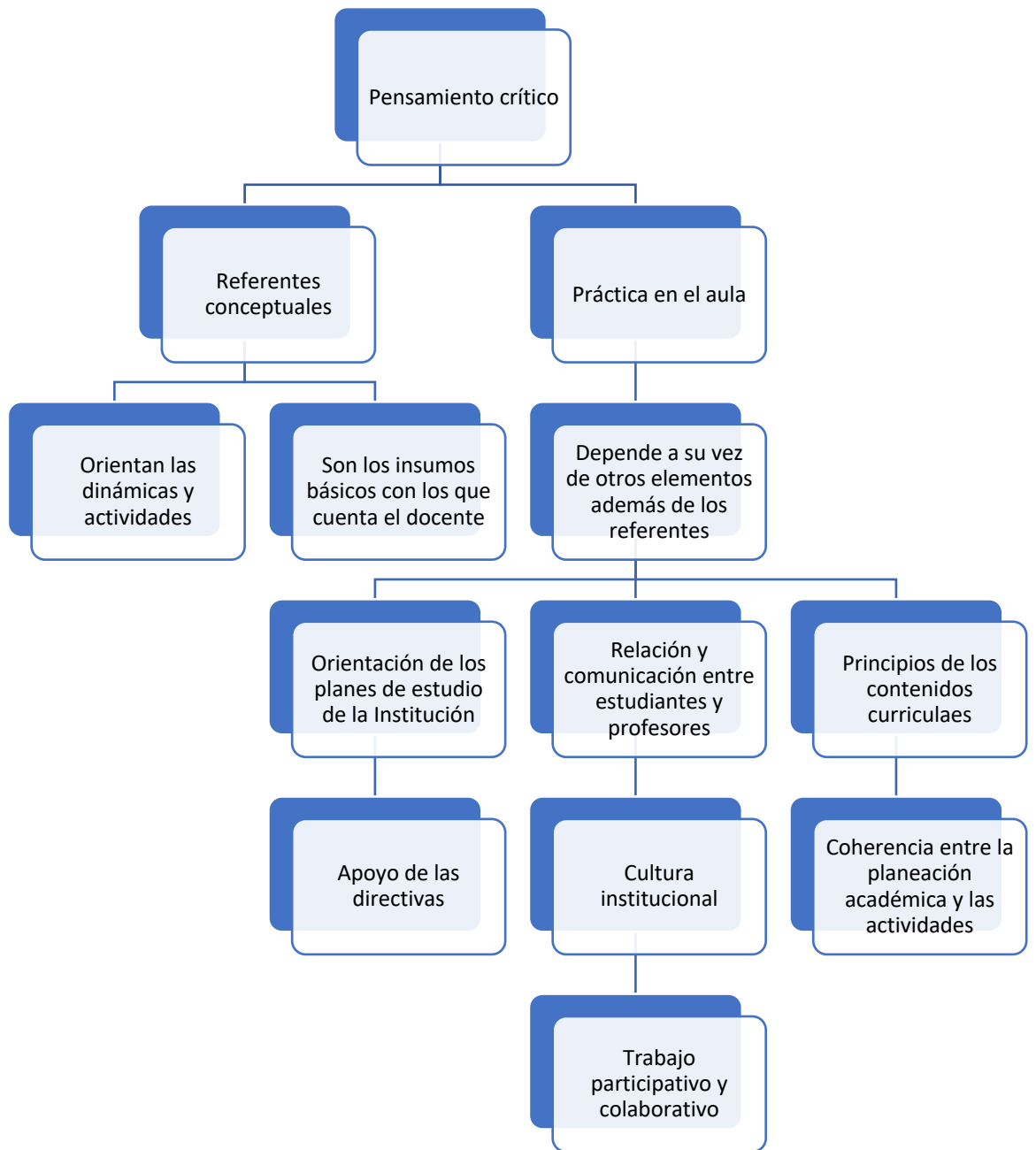


Figura 4. Síntesis sobre referentes teóricos y práctica pedagógica

26.

27.

28. REFLEXIONES FINALES

Al reconstruir las concepciones de los docentes del Programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de La Guajira en torno al pensamiento crítico, se puede reconocer que poseen una serie de concepciones limitadas en torno al tema, ya que lo asocian con elementos como la creatividad y la reflexión, sin tener claros los fundamentos teóricos del concepto. Esto se ve reflejado en las limitaciones con respecto al diseño de las metodologías de clase, ya que los docentes no practican como tal un método específico que responda a esquemas, objetivos y estructuras específicas. Por estas razones, se reconoce la importancia de promover en la institución un pensamiento reflexivo, que promueva nuevas capacidades en los docentes para entender las necesidades de los estudiantes, y mejorar de esta forma la coherencia entre sus concepciones teóricas (que deben ser fortalecidas mediante la capacitación); y las metodologías de clase.

La práctica docente reflexiva debe asociarse con el desarrollo de una postura cuya finalidad es evitar que los docentes sean una especie de técnicos, cuya única función es la de transmitir una serie de conocimientos a los estudiantes, como si tuvieran que insertar un conjunto de datos que puedan reproducirse de memoria y ser utilizados para responder las pruebas que determinan el progreso académico. En este sentido, la práctica docente reflexiva se asociaría a una reacción en contra de los modelos tradicionales pedagógicos, en los cuales se establece una relación asimétrica entre el docente y los estudiantes, y en donde el docente transmite lo que otros quieren transmitir, es decir, aquellas convenciones, normas sociales y modos de pensar que son impuestos desde esferas superiores.

Se trata, por tanto, de devolverle la educación a los docentes, de entender que también tienen teorías y muchos conocimientos que aportar, los cuales se han generado a partir de sus experiencias y de la acumulación de sus conocimientos.

Esto implica favorecer espacios de capacitación, reflexión y discusión, en los que los docentes puedan expresar sus opiniones en torno a los procesos educativos, con el fin de transformarlos de una manera significativa de acuerdo con lo que observan cotidianamente en las clases.

Mejorar la práctica docente a partir de elementos como el pensamiento crítico no implica el desarrollo estricto y reestructurado de un conjunto de pasos que respondan a esquemas específicos. Más allá de ello, el pensamiento reflexivo se asocia con la generación de un proceso activo de consideración y análisis, en el cual se cuestionen cada uno de los principios y de las creencias que orientan el desarrollo de la práctica educativa. La idea con la reflexión, por lo tanto, es volver a los orígenes de todo, cuestionar las bases y los fundamentos que regulan la actividad pedagógica, que determinan las reflexiones entre docentes y estudiantes y que orientan los contenidos y actividades que son establecidas en las clases.

Por otro lado, se reconoce que mejorar las condiciones y el desarrollo de la educación en general, depende en gran medida de capacitar e instruir a los maestros en torno a la cultura, a la realidad y a las necesidades que se viven en cada contexto. Una educación de calidad, no solo depende de las posibilidades de generar una buena inversión que permita contar con una amplia y adecuada infraestructura que amplíe considerablemente la cobertura, o de tener buenos materiales e instrumentos para el desarrollo de las actividades pedagógicas, sino que también depende de un capital humano que sea consciente de la realidad, con la capacidad de articular de manera efectiva los conceptos y los conocimientos con las capacidades de los estudiantes en el campo, con sus vivencias cotidianas y con su forma particular de entender e interpretar el mundo.

29. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ausubel, D., Novack, J y Hanesian, H (1983). *Psicología Educativa*, Trillas. México.

Bandura, A. (1982). *Teoría social del aprendizaje*. Vergara

Bisquerra R. (2008). *Educación emocional y bienestar* (No. Sirsi) i9788471978769). Universidad de Barcelona

Ennis (1993). Citado Montoya. Acercamiento al desarrollo del pensamiento crítico, un reto para la educación actual

Erazo, M. (2009). Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: presencia y estructura en reuniones docentes. *Educación y Educadores*, 12(2), 47-74.

Galagovsky (2004). Del aprendizaje significativo al aprendizaje sustentable. Parte 2: Derivaciones comunicacionales y didácticas. Enseñanza de las Ciencias, 22(3), 349-364.

Moreira (2000). La teoría del aprendizaje significativo (pp. 211-252). Servicio de Publicaciones.

Montessori, M (1989). Education for a New World-The Clio Montessori Series. Oxford, Clio Press.

Saiz (2002) Enseñar o aprender a pensar. Escritos de Psicología, 6,53-72

Talízina, N. (1988). Psicología de la enseñanza. Moscú: Editorial Progreso.

Villarini, A. (2015). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Perspectivas psicológicas*, 3(4), 22-66.

Villegas Valero et al. (2005). Las preguntas en la enseñanza de las ciencias humanas, OEI. En: Revista Iberoamericana de Educación, No. 8.

Zabala, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.

Zambrano, A. (2007). *Formación, experiencia y saber*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.

RETOS Y REALIDADES DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN INDÍGENA PROPIO EN EL CONTEXTO WAYUU: UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA

María Fernanda Giraldo Polanco¹²

Introducción

La Guajira es una región ubicada al extremo noreste de Colombia y Sur América, se caracteriza por ser un territorio en el que predominan las zonas desérticas y las altas temperaturas. Allí habita la población indígena más numerosa del país: la etnia wayuu, quienes representan el 45% de la población en el departamento. Los wayuu se dedican al pastoreo, la pesca, la elaboración de artesanías, al comercio y en menor escala al cultivo. Su organización social está basada en clanes identificados con un animal totémico que se estructuran a partir de familias matrilineales. La autoridad jurídico-política y familiar la ejercen los tíos maternos.

En este trabajo se presenta una revisión histórica de la educación institucionalizada en el contexto wayuu, realizada a partir de textos etnográficos, documentos de archivo, fuentes orales y de las narrativas escritas o narradas por sus propios protagonistas. Es importante señalar que el desarrollo de la educación en el contexto de los pueblos indígenas en Colombia, no se ha desarrollado como proceso evolutivo lineal ni ordenado, pues incluso hoy en día, coexisten modelos y se superponen unos a otros. Su historia está estrechamente ligada a los aparatos de poder estatal instaurados desde la colonia, ya que “la escuela fue (y sigue

¹² Antropóloga de la Universidad de los Andes. Magister en Educación del SUE Caribe. Docente – investigadora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Guajira – Colombia. mafegiraldo@uniguajira.edu.co

siendo) usada como un dispositivo para la asimilación cultural” (Calvo & García, 2013, p. 349). Por eso, es necesario comprender los antecedentes de la *educación indígena propia* que actualmente proponen el SEIP y el *Decreto Autónomo* (1953 de 2014) dentro del marco de los procesos de lucha y resistencia de los movimientos sociales indígenas en Colombia desde una perspectiva crítica que permite identificar los principales logros alcanzados y los retos que aún se deben enfrentar.

¿Educación o evangelización?

En sus inicios, la educación para los grupos étnicos fue orientada por la intención “civilizadora” de la evangelización durante los siglos XVI al XVIII, fundamentada en la idea de que evangelizar era necesario para “hacer persona al otro” (Castillo & Rojas, 2005, p. 16). Es decir, que las poblaciones indígenas y afrodescendientes no fueron escolarizadas durante la primera etapa de la colonia, pero si fueron objeto de un dispositivo educador por parte de la Iglesia Católica, ya que su formación cristiana implicaba desarraigar algunos hábitos para sustituirlos por otros (Ibid).

Después de la independencia, la Iglesia Católica mantuvo esta “misión”, y aunque el proyecto republicano fundó la educación pública, esta fue una de las estrategias del Estado para legitimar el orden de las relaciones sociales arraigando las ideas racistas y promoviendo el integracionismo de las poblaciones diversas (Ibid). Este proyecto político-educativo correspondía a un imaginario que “se originó en las apuestas de los criollos ilustrados”, cuyo proyecto de nación era monocultural basado en el ideal de lo “andino-céntrico-criollo” (Villa & Villa 2014, p. 22). Los programas de eugenización e higienización de la nación fueron una iniciativa de la élite política cuyo fin era la modernización. Entonces, la educación fue vista como una herramienta fundamental en ese proceso, por lo que la intervención pedagógica de esas élites consistió en fijar contenidos culturales afines a ese proyecto de nación (Ibid).

La Constitución de 1886 no contemplaba la existencia de poblaciones con particularidades históricas y lingüísticas en la república de Colombia y los

indígenas eran considerados como menores de edad. En 1888 el Estado colombiano firma el Concordato con la Iglesia Católica para que la educación pública fuera organizada según los preceptos del catolicismo, sellando una alianza “conveniente” para el Estado ante su incapacidad de ejercer control en los territorios geográficamente apartados, esta institución asumió las misiones cuyo objetivo seguía siendo la evangelización y la “civilización” de la población indígena del país, como lo estableció la Ley 89 de 1890 (Rojas 1999, Castillo & Rojas, 2005). Así, las comunidades religiosas fueron las encargadas de la educación en los llamados “territorios nacionales”, como La Guajira, que fue asignada a la congregación de los Hermanos Menores Capuchinos.

Con la autonomía que otorgó el Estado a las comunidades religiosas, se impuso la modalidad de los internados en la educación dirigida a la población indígena. Esta consistía en la separación de los niños indígenas de sus familias para imponerles la doctrina cristiana mediante la escolarización, castigos y penalidades (Castillo & Rojas, 2005). En 1910 los Hermanos Menores Capuchinos se establecieron orfanatos indígenas en Pancho y en 1914 fundaron el internado de Nazareth en la Alta Guajira (Yanama, 1990) y posteriormente los de Aremasain y Uribia; ahí inició su acción “educadora” entre los wayuu. Comenzaron a prohibir el uso de su lengua materna (el *wayuunaiki*) y del vestido tradicional del hombre (Rivera 1990, Yanama, 1990). Los relatos de los investigadores wayuu Rafael Mercado (2016) y Remedios Fajardo dan cuenta de eso:

El objetivo de los orfanatos era encerrar a los niños y jóvenes que fueron sacados de su contexto natural con el discurso que eran hijos de unos indios salvajes, idólatras y bárbaros, siendo esta la última estrategia para dominar y someter a los wayuu. Porque en los primeros años de conquista, la fuerza del caballo y el frío cuerpo del acero de la espada, habían fracasado con estos grupos de indios. Siendo entonces arrebatados los niños de los senos de las madres y los jóvenes del lado de sus abuelos, allí adquirieron un nuevo conocimiento y unas nuevas creencias, pero debían aprender y dominar muy bien la lengua de los misioneros sin importar si llegaran a

olvidar a la lengua materna. Fue entonces como el castellano se volvió una herramienta contundente para la construcción de una nueva visión de la realidad, el vehículo destructor que alcanzó a herir y a matar una parte del conocimiento milenario de la cultura. (...) Fue así cuando cambió y se moldeó la vida de las nuevas generaciones que salieron de los orfanatos, se silenció por mucho tiempo la lengua madre de estos jóvenes, pero siguió viva en aquellos que no fueron alcanzados o no llegaron a ser “capturados” (Rafael Mercado, Utadeo, 2016, p. 156).

De esta manera, la escuela desplazó los espacios indígenas de construcción de saberes, y sus transmisores fueron deslegitimados (Prada, 2013).

La escuela alijuna se reducía a un espacio físico, ya no era la enramada, ni el jagüey; al niño y la niña no le inculcaban valores propios, no le enseñaban mitos, no los hacían conocedores de los símbolos de sus clanes, en estas cuatro paredes no escuchaban a los mayores ni jugaban con flechas. No les transmitían los secretos de las plantas ni el significado de los sueños (Remedios Fajardo 2014, p. 7).

Por su parte, en la descripción histórica hecha por el sacerdote capuchino José Agustín de Barranquilla (1963) se ven reflejados algunos de los argumentos que “justificaban” la intervención de esta comunidad religiosa, como abanderada de un proyecto de nación “civilizador” en La Guajira:

Las luchas fratricidas de castas contra castas teñían en sangre el territorio guajiro; la insolencia del civilizado: embaucador, raptor, seductor y traficante; las riquezas del mar en perlas y sal; lo indefinido de las fronteras con la nación hermana; el analfabetismo rayano en baldón nacional, en estas tierras guajiras, y en fin, el deber de incorporar definitivamente algún día, civilizada la Guajira, al resto de Colombia, indujeron al gobierno nacional

allá por los años de 1886, a buscarles una solución satisfactoria a tales problemas entonces candentes (p. 156).

En ese orden de ideas, este proyecto “civilizador” de los misioneros estaba legitimado en la intención de “hacer patria” y “llevar la luz del evangelio” sustituyendo el universo simbólico wayuu por el de la cultura occidental (Rivera 1990, p. 126).

Más adelante, en los años 30s y posteriormente en los 60s hubo reformas educativas como resultado de los cuestionamientos a la labor misionera de la Iglesia Católica, pero estas no afectaron el modelo impuesto en los llamados “territorios nacionales” (Castillo & Rojas, 2005). Los internados fueron (y siguen siendo) los espacios más efectivos para la aculturación de las nuevas generaciones wayuu, pues allí los niños y jóvenes viven, comen, duermen y por lo tanto se desarraigan (Yanama, 1990).

Alrededor de 1945, en los internados donde se educaban los niños wayuu, estaba dentro del curriculum castigar todo aquel que esté hablando su lengua madre, en este caso Wayuunaiki, a los indígenas les pegaban y después los arrodillaban y debajo de las rodillas les colocaban piedras, dentro de la boca les insertaban un pedazo de madera llamado “carreto”, que tenía unos hilos; aparte de esto, obligaban a los estudiantes a memorizar las lecciones y las recitaban tal como aparecía en el libro, era un proceso memorístico; mientras tanto la lengua materna y los conocimientos ancestrales se volvían nulos, eran cero (Rafael Mercado, 2016, p. 156).

Fue así como en los internados de La Guajira solo se incluyó a una docente wayuu en los primeros grados de escolaridad para que hiciera aclaraciones y traducciones, aunque todas las clases eran orientadas en castellano. En consecuencia, los contenidos eran propios de la cultura occidental y el *wayuunaiki* era usado para que los wayuu aprendieran el castellano más rápidamente (Rivera 1990, p. 126).

Aparece la escuela en las rancherías, nuestra familia tenía la curiosidad de conocer la cultura, pero lo enseñado y aprendido era muy distinto de lo que esperábamos, solamente eran ellos, hablaban otro idioma, rezábamos para ser buenos cristianos, leíamos y escribíamos en otra lengua, nuestro territorio se fue quedando solo sin algunos de sus hijos quienes fueron estimulados a vivir y pensar de otra manera, pero siempre en términos de inferioridad (Remedios Fajardo 2014, p. 8).

De la educación contratada a la etnoeducación: una historia de luchas sociales

En los años 70s surgió lo que hoy se mantiene bajo la modalidad de “educación contratada” en la que el Estado suscribe un contrato con la Iglesia Católica para que esta administre los centros educativos que han estado a su cargo (Castillo & Rojas, 2005) y desde ese entonces la misma comunidad religiosa de los Hermanos Menores Capuchinos administra la educación en gran parte del territorio guajiro, donde no parecen haber transcurrido los años ni haber impactado las reformas a las políticas educativas, como lo relata el docente wayuu Gabriel Iguarán:

En lo que compete a la educación escolarizada para los wayuu, iniciada desde la misión capuchina española a partir de 1900, continuada con la misión italiana (...) y entregada desde entonces a la Diócesis colombiana hasta la actualidad, (...) se impartió una formación escolarizada a los indígenas bajo concepciones de disímiles latitudes, incorporando conceptos distintos a su cosmovisión, contrariando sus creencias y su forma de ver el mundo (Gabriel Iguarán Montiel en Utadeo 2016, p. 168).

Por otra parte, las rebeliones campesinas permitieron el surgimiento de movimientos sociales indígenas, en esa misma década de los 70s, cuya intención era reivindicar su propio proyecto político educativo (Calvo & García 2013). En ese

contexto, se fueron fortaleciendo las organizaciones indígenas y dieron pasos importantes para la recuperación y titulación de tierras de resguardos en las que fueron creando las primeras escuelas bilingües con la finalidad de iniciar un proceso de recuperación de sus lenguas (Castillo & Rojas, 2005).

Fue así como estos movimientos pusieron sobre la mesa una serie de demandas educativas basadas en su autonomía y una creciente preocupación por la formación de docentes indígenas. Desde aquel momento, organizaciones indígenas como el CRIC¹³ plantearon dentro de su plataforma política la formación de maestros bilingües y se pensó la escuela para el fortalecimiento político, como espacio de lucha, “se buscaba generar una educación para defenderse colectivamente como indígenas” (Bolaños & Tattay, 2012, p. 47). Desde entonces, se inició un proceso de lucha y negociaciones con el Estado que poco a poco ha ido consolidando la conquista de derechos y una mayor autonomía de los pueblos indígenas en materia de educación (Castillo & Rojas, 2005).

En 1975, un grupo de estudiantes wayuu de la Universidad Pedagógica Nacional inicia un proceso de reflexión profunda sobre sus propias experiencias educativas, hacen un análisis de los contenidos del sistema educativo oficial concluyendo que este no era pertinente para el contexto wayuu. Motivados por esta inquietud, deciden crear la Organización Indígena Yanama (Rivera 1990, Yanama 1990).

Durante el gobierno de Virgilio Barco, en la década de los 80s, se empezó a hablar de *etnoeducación* en Colombia a partir de la propuesta conceptual del *etnodesarrollo* planteada por el mexicano Guillermo Bolfil Batalla como alternativa al desarrollismo (Calvo & García 2013, Rojas 2011, Rojas 1999, Rivera 1990). Aunque en el fondo, se hizo el reconocimiento de un derecho “a medias”, lo novedoso en su momento, fue el planteamiento del problema en términos políticos (Rojas, 2011), ya que “la agenda ideológica del etnodesarrollo (...) le dio soporte a este enfoque como modelo institucional, político y social. De esta manera, la *etnoeducación* fue adoptada por el Estado colombiano al convertirla en una política

¹³ Consejo Regional Indígena del Cauca.

estatal” (Calvo & García, 2013, p. 245). La resolución 3454 de 1984 definió la Etnoeducación como

un proceso social permanente, inmerso en la cultura propia, que consiste en la adquisición de conocimientos y valores y en el desarrollo de habilidades y destrezas, de acuerdo con las necesidades, intereses y aspiraciones de la comunidad, que la capacita para participar plenamente del control cultural del grupo étnico (Artunduaga 1996, p. 26 en Castillo & Rojas 2005, p. 81)

Entre tanto, la organización Yanama fortaleció su lucha promoviendo grupos de estudio para analizar el currículo y diseñar uno nuevo; lideró el desarrollo de encuentros binacionales, y seminarios de educación intercultural bilingüe (Yanama 1990).

En la década de los años ochenta Yanama hacía asambleas con gran poder de convocatoria; hicimos una binacional en Nazareth con el propósito de cuestionar la educación que se impartía en los internados indígenas. Los encolerizados curas nos dijeron revolucionarios, nos mandaron a los soldados diciéndoles que nos detuvieran porque estábamos incitando al pueblo contra ellos... y no era así, lo que pedíamos era una transformación en el sistema educativo (Remedios Fajardo 2014, p. 14).

En 1985 el MEN creó el programa de *etnoeducación*. En aquel tiempo, las entidades encargadas de la Etnoeducación en las regiones fueron los Centros Experimentales Piloto, desde los cuales se inició con un proceso de formación docente (Enciso, 2004) y también un trabajo de acompañamiento para la elaboración de un programa curricular (Yanama 1990). Este proceso estuvo lleno de contradicciones y el rol del Ministerio en el territorio guajiro fue cuestionado desde entonces:

No lo comparto y se lo hecho saber muchas veces al ministerio, hay una contradicción evidente, como que no nos tienen confianza. Pareciera que el gobierno quisiera entretenernos haciendo nuestros propios proyectos

etnoeducativos mientras ellos están pensando en montar otras situaciones que afectan nuestras condiciones de vida. Como pueblos indígenas queremos administrar nuestra propia educación (Remedios Fajardo, 2014, p. 18).

Mientras se fue avanzando en la configuración de la *etnoeducación*, en la Constitución Política de 1991, Colombia se asumió como país multiétnico y pluricultural, y ese mismo año la Ley 21 acogió el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo –OIT reconociendo las aspiraciones de los pueblos indígenas. Así, se pasó del “desconocimiento constitucional al reconocimiento de los indígenas como sujetos de derecho” y a asumir que como Estado se tenían obligaciones con respecto a la educación indígena (Rojas 1999, p. 48).

Una mirada crítica a la etnoeducación

La *etnoeducación* nunca logró ser un modelo bien establecido en Colombia ni en América Latina (Calvo y García 2013), pues con su implementación se evidenciaron las limitaciones de estar regida por la educación como institución (Castillo y Rojas 2005). Fue así como la imposición de nociones tales como “eficiencia”, “competencia”, “calidad”, “seguimiento”, “evaluación”, “estándares” afines a una lógica mercantilista de la educación, fueron una forma de extender el control del Estado mediante acciones empresariales como parte de los procesos neocoloniales contemporáneos (Medina Melgarejo, et. al 2015, Rojas y Castillo 2005).

Con respecto a lo curricular, la *etnoeducación* propuso modelos flexibles como el de Escuela Nueva, Aceleración del Aprendizaje y Post-primaria, entre otros (Enciso 2004); pero no se trabajó en la construcción de modelos pedagógicos propios (Guído y Bonilla, 2013). Por ello, bajo la etiqueta de “*etnoeducación*” siguieron (y aún siguen) vigentes ciertas estructuras de asimilación e incluso de evangelización sin que todavía se haya asumido una verdadera educación de y para los indígenas (Castillo y Rojas 2005).

En 2003, la Ministra de Educación Nacional de aquel entonces, Cecilia María Vélez White, presentó ante el Comité Departamental de Apoyo a la Etnoeducación para la Nación Wayuu las bases para la construcción de una propuesta de educación propia denominada “Ekirajaa”. Más adelante, se conformó una instancia para la concertación de políticas públicas en materia educativa para la nación wayuu denominada *Mesa Técnica Departamental de Etnoeducación Wayuu – MTDEW*; integrada por representantes de cada uno de los municipios de La Guajira (MEN- MTDEW, 2009). La gestión de este organismo se articuló a las experiencias y procesos etnoeducativos que la Organización Yanama venía liderando en las dos décadas anteriores y permitió la construcción colectiva del proyecto etnoeducativo *Anna Akua’ipa* que se concibió como una herramienta para

orientar la sistematización, unificación y desarrollo del Plan de Vida Wayuu, en los aspectos de formación integral de la persona y de las comunidades, contribuyendo a su evaluación y ajuste permanente. Contiene herramientas técnicas, administrativas y pedagógicas para atender las necesidades y expectativas de la etnoeducación, articulando los saberes propios y universales encaminados a buscar el desarrollo y la formación integral de la persona (MEN- MTDEW, 2009, p. 14).

A pesar de que estos proyectos etnoeducativos (en Colombia el MEN inició este mismo trabajo con otros 25 grupos étnicos) otorgaron un lugar importante a “principios como la autonomía, las condiciones concretas de implementación de los proyectos educativos hacen difícil pensar que ella se alcance” (Castillo y Rojas, 2005, p. 84), pues aunque el marco legal de la *etnoeducación* señaló la importancia de la territorialidad, la autonomía, la lengua, la concepción de vida de cada pueblo, su historia e identidad, etc.; paradójicamente el Estado continuó asumiendo el servicio etnoeducativo desde un modelo multiculturalista neoliberal, alejado de las verdaderas intenciones de los pueblos indígenas (Guido y Bonilla, 2013).

Educación propia, luchas y reivindicaciones sociales

Ante este panorama, la *etnoeducación* dejó de ser la bandera de los movimientos sociales indígenas en Colombia, pues su sentido “fue cooptado por las lógicas de poder estatal” (Ibid, p. 21). En ese contexto surgió la *educación propia* como una nueva propuesta que poco a poco ha pretendido recuperar el terreno cedido al Estado y dar lugar a nuevos actores para que puedan decidir sobre su educación; “en consecuencia el Estado se ve forzado a aceptar para mantener de forma relativa su legitimidad en un marco de luchas disperso” (Ibid). Es decir, que de manera paralela al desarrollo de la *etnoeducación* inició un proceso de movilización que fue potenciando el concepto de *educación propia*, reconociendo que su complejidad e integralidad debía trascender del ámbito escolar (Castillo y Rojas 2005).

Como resultado de las luchas de los movimientos sociales indígenas, en 1996 se creó la Mesa Permanente de Concertación con los Pueblos y Organizaciones Indígenas, adscrita al Ministerio del Interior y se definió la creación de comisiones de trabajo y concertación para tratar temas específicos (Decreto 1397 de 1996). Pero pasaron diez años para que la Mesa Permanente de Concertación acordara la creación de la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación para la Educación de los Pueblos Indígenas –CONTCEPI. Esta intención se concretó con la firma del Decreto 2406 de 2007, en el que definió que su objeto sería “la formulación, seguimiento y evaluación de las políticas públicas educativas, de manera concertada y basada en las necesidades educativas de los mismos, articulada a la construcción de la política pública integral de Estado para los Pueblos Indígenas” (Decreto 2406 de 2007, Artículo 2).

Entonces, la CONTCEPI inició con la participación de 21 líderes regionales, entre ellos, una delegada del pueblo wayuu, la profesora Remedios Fajardo. Esta se fue consolidando como espacio permanente de discusión, reflexión, trabajo y concertación para la formulación del perfil del Sistema Educativo Indígena Propio SEIP. La profesora Fajardo describe este proceso de la siguiente manera:

La Etnoeducación se configuró como una política del gobierno nacional hacia los pueblos indígenas de Colombia, la cual fue construida desde el gobierno hacia los pueblos indígenas. Hoy, la realidad es otra, a partir del Decreto 2500 de 2010, y el Decreto 1953 de 2014 desaparece la palabra “Etnoeducación”, se plasma una nueva concepción educativa construida desde los pueblos indígenas y para los pueblos indígenas; hoy la Educación Propia, es una política que se concerta con el Ministerio de Educación Nacional a través de la CONTEPI, que avanza en los territorios indígenas en su reconocimiento e implementación. Es hoy una realidad que ha estado latente y presente en el trascurso de la vida de nuestros pueblos, enseñada desde la gestación por nuestras abuelas, familia en general y la misma comunidad, pero no había sido tomada en cuenta, y es nuestra cultura y lengua convertida en contenidos de enseñanza en los currículos y planes de estudio en los establecimientos educativos donde día a día se forman nuestros niños y niñas wayuu. Cada vez es más visible y necesaria. Eso sin desoír que existen procesos de interculturalidad que igualmente moldean la formación integral que se promueva en las escuelas... (Fajardo 2018).

En un proceso de construcción colectiva adelantado por la CONTECEPI a lo largo de varios años, el Sistema Educativo Indígena Propio SEIP fue definido como

un conjunto de procesos que recogen el pasado, antepasado y presente de los pueblos, las cosmogonías y los principios que los orientan, proyectando un futuro que garantice la permanencia cultural y la pervivencia como pueblos originarios. El SEIP es la forma de concretar y hacer eficaz la educación que queremos, necesitamos y podemos desarrollar (2013, p. 21).

Aunque no ha sido fácil avanzar en el proceso de implementación de sus componentes: pedagógico, administrativo y político-organizativos; pues su aprobación desbordó el ámbito de las competencias del Ministerio de Educación.

Ante la presión de las organizaciones indígenas y los movimientos sociales, en 2009 se definió una ruta jurídica para iniciar el proceso de entrega de la administración de la educación a los pueblos indígenas. Esto trajo como resultado la firma del Decreto 2500 de 2010, mediante el cual se reglamentó (de manera transitoria) la contratación de la administración de la atención educativa por parte de entidades territoriales certificadas, con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociaciones y organizaciones en el marco del proceso de construcción e implementación del SEIP (Decreto 2500 de 2010). Esto fue considerado un logro importante para las organizaciones indígenas (Guido y Bonilla 2013) tras años de lucha y movilizaciones:

Lo enunciado en el Decreto 2500 del año 2010, es parte de la lucha organizada de los pueblos indígenas en la ONIC, en este proceso de lucha de derechos nunca estuvieron los senadores, ni representantes a la cámara, ni los diputados, tampoco los alcaldes o gobernadores, tampoco los concejales (...) Esto es la lucha de los derechos en las carreteras y toma de edificios públicos y comisiones técnicas y políticas para concertar políticas públicas en el marco de la autonomía de los pueblos ancestrales (Armando Valbuena, 2017).

De esta manera, el SEIP (2013) propuso una educación que debe enseñar a niños y jóvenes a respetar a sus autoridades y a la madre tierra; que fortalezca los principios de territorio, autonomía y cultura; que reemplace la educación oficial por una que enseñe a “ser indígena” de manera integral; que no parcele el conocimiento, que fortalezca lo organizativo como mecanismo de resistencia y lucha por la autonomía; que prepare a los individuos para enfrentar el mundo de hoy.

Retos y realidades para la implementación del SEIP

En 2014 sucedió un hecho importante: la firma de los Decretos 1952 y 1953. El primero, modificó el carácter de transitoriedad del Decreto 2500 de 2010 y el segundo, conocido como el *Decreto Autónomo*, estableció la creación de un

régimen especial para el funcionamiento de los territorios indígenas y su administración. Este decreto dispuso las funciones públicas que ejercerían las autoridades indígenas en sus territorios, reconoció las facultades de los gobiernos propios, no solo para definir sus políticas, sino para percibir y administrar recursos. En este decreto quedó claro que estas autoridades son las responsables de liderar y orientar la construcción e implementación de los Proyectos Educativos Comunitarios –PEC- de acuerdo a sus formas de investigación y comunicación.

El SEIP contiene unos lineamientos generales y debe ser operativizado mediante el Plan Educativo Indígena, Cultural, Comunitario y Territorial, que a su vez debe orientar los Proyectos Educativos Comunitarios – PEC. Pero aún hay resguardos y comunidades que no han definido sus Planes de Vida y mucho menos sus PEC, por lo apenas se está iniciando el tejido de esta historia. Este no ha sido ni será un camino fácil de recorrer para los pueblos indígenas en Colombia y el La Guajira.

En el territorio wayuu se ha avanzado en la construcción de propuestas curriculares como el Proyecto Educativo Comunitario –PEC- (Yanama 2014) y la Propuesta Educativa para el Ciclo Semillas de Vida: Ranchería Infantil (Yanama, UNICEF, Uniguajira, 2014) diseñados para los centros educativos e instituciones administradas por la Organización *Yanama*. Así mismo, la Asociación de jefes familiares wayuu de la Zona Norte de la Alta Guajira – *Wayuu Araurayu* ha venido trabajando en la investigación y edición de textos de autores wayuu que recopilan saberes propios y que hoy se constituyen como referentes epistemológicos que fundamentan teóricamente los procesos de construcción colectiva de los PEC y los Currículos Comunitarios Propios (Asociación Wayuu Araurayu 2014, Paz Ipuana 2016a, Paz Ipuana 2016b), así como en la elaboración de documentales y otros recursos multimedia para este fin. También es significativo señalar que de manera reciente el MEN realizó el nombramiento en propiedad de docentes indígenas con el aval de las autoridades tradicionales en algunos municipios del departamento de La Guajira, como lo dispuso el Decreto 2500 de 2010. Este es un hecho importante, porque los docentes nombrados, en este caso, representan los intereses de la

comunidad y autoridades que les dieron aval, sin embargo, eso no garantiza que los currículos sean pertinentes aún.

Aunque la educación propia se constituye en una oportunidad histórica de hacer resistencia y generar un pensamiento endógeno, aún permanecen las estructuras de poder que han sometido a los indígenas por mucho tiempo (Molina y Tabares 2014). Si bien, la educación propia se ha convertido en un pilar de la plataforma política de los pueblos indígenas,

la autonomía no es absoluta, está marcada por la relatividad que le genera un proceso histórico de relaciones violentas (simbólicas y materiales) con la sociedad mayoritaria y de resistencia de los pueblos originarios a las condiciones derivadas de estas relaciones, como la explotación, la opresión, la marginación y el desconocimiento del carácter colectivo de su pensamiento y modos particulares de vida (Guido & Bonilla 2013, p. 43).

Tras cuatro décadas de logros y dificultades en la aún denominada *etnoeducación*, hay que reconocer que es necesario superar algunos obstáculos tales como: las tensiones entre el pensamiento y la acción del movimiento indígena colombiano y las prácticas del Estado; las inconsistencias entre normatividad y las prácticas educativas, los grandes debates que aún existen alrededor de la definición e implementación del SEIP y la necesidad de instrumentalizar la normatividad vigente (Ibid).

Así mismo, es importante avanzar para alcanzar mayores logros en lo pedagógico (Calvo y García 2013), y ser conscientes de que la materialización del SEIP es muy compleja, pues esta historia de exclusión y dominación ha dejado huellas profundas y temores en las familias wayuu. En algunos sectores, no quieren que se enseñe a los niños en *wayuunaiki*, ni que se trabajen los contenidos propios, pues existe la creencia de que su lengua y su cultura, han sido las principales culpables de la discriminación que aún sufren como lo reflejan los siguientes relatos:

Soy wayuu pero no se hablar el wayuunaiki, cuando mis familiares de la Alta¹⁴ llegaban a la casa en Manaure mi mamá y mi abuela nos encerraban en el cuarto a mí y a mis hermanos para que no los escucháramos hablar. Cuando le pregunté a mi mamá que ¿porqué hacía eso?, que ¿porqué no nos dejaba relacionarnos con ellos? ella me dijo “no quiero que se burlen de ustedes porque no hablan bien el idioma de los alijuna” (Laurith Pana, joven wayuu Entrevista)

Cuando los padres de familia van a matricular a los niños a la institución en la que yo trabajo, allá en el Cerro de la Teta me dicen que lo que más les importa es que sus hijos aprendan el español para que puedan defenderse y defenderlos también a ellos... (Fabián Chilito, docente etnoeducador)

A lo largo de esta historia de la educación indígena en Colombia y su contextualización en el ámbito de los wayuu se pueden reconocer algunos logros importantes que definen el panorama actual de la implementación del SEIP en La Guajira colombiana:

- El posicionamiento del movimiento indígena y de las Organizaciones indígenas como interlocutoras del Estado.
- El reconocimiento de las autoridades tradicionales como autoridades públicas de carácter especial.
- Asuntos del tejido ancestral que fueron olvidados, negados o soterrados en nombre de la regulación hegemónica del Estado, hoy están en la agenda pública.
- Se cuenta con el SEIP como apuesta político-pedagógica que exalta el potencial histórico y heurístico de los procesos de formación que otorgan sentido y significado a la experiencia y que abren las miradas para generar saberes fundamentados en otras lógicas de pensamiento, otras escrituras, lenguajes y sentires.

¹⁴ Alta Guajira, región comprendida entre el corregimiento de Mayapo del municipio de Manaure y Castilletes, jurisdicción del municipio de Uribia, extremo norte de Colombia.

- El MEN ha nombrado en propiedad docentes wayuu avalados por las autoridades tradicionales. Este proceso, aunque ha generado conflictos y divisiones internas, puede ser visto como un avance importante, si se tiene en cuenta que estos docentes fueron avalados porque representan los intereses de las autoridades tradicionales y sus comunidades.
- La Universidad de La Guajira, desde hace más de 20 años viene formando docentes etnoeducadores y hoy cuenta con un plan de estudios ajustado y renovado para formar licenciados que puedan responder a las exigencias de sus comunidades para la implementación del SEIP.

De igual forma, se plantean retos importantes alrededor de asuntos que aún se deben atender:

- Existe la necesidad de generar espacios de trabajo para la construcción colectiva de los Currículos desde las metodologías propias, en espacios tradicionales y autónomos de diálogo y concertación.
- Es preciso alinear los planes de desarrollo a la agenda política del pueblo wayuu y sobre todo a sus planes de vida, teniendo en cuenta las especificidades de cada contexto y la diversidad existente al interior de un mismo territorio.
- Reconocer que la educación ha ejercido violencia física y simbólica sobre los pueblos indígenas es lo que permitirá transformar prácticas y conocimientos que aun hoy de manera velada siguen reproduciendo un modelo hegemónico y racista.
- Aún persiste una importante presencia de la Iglesia Católica, encargada de administrar el servicio público de la educación en territorios wayuu mediante la modalidad de “educación contratada” en La Guajira.
- Es necesario que los docentes etnoeducadores asuman el liderazgo para trabajar en el diseño de materiales didácticos y recursos educativos que permitan el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco del SEIP.

- En algunos contextos, la “cultura wayuu” se reduce a una materia dentro del plan de estudios y es folklorizada, reduciendo la complejidad de los fundamentos epistemológicos de sus saberes, que aún no logran impactar en los currículos.
- El paradigma de la evaluación por competencias y las dinámicas en torno a las Pruebas Saber, siguen siendo un argumento para que docentes y directivos no asuman el conocimiento y las metodologías propias como fundamentos de la educación wayuu.

Finalmente, es preciso retomar el cuestionamiento que plantea Zayda Sierra como una crítica a la *etnoeducación*, que como discurso político se ha quedado corta a la hora de generar realidades sociales y culturales; y que en su tránsito a la *educación propia* no puede permitirse esto mismo; pues aunque su génesis haya tenido lugar en un proyecto político emancipatorio hoy debe preguntarse: “¿Cómo trascender pedagogías, que si bien ahondan en la crítica y deconstrucción del currículum y las relaciones de poder al interior de la escuela, se quedan en la mera resistencia?” (Sierra, 2003, p. 64). Y tal vez la clave para trascenderla sea la *pedagogización* como la han planteado Villa & Villa (2010), pues esta, además de ser parte de una estrategia política es una acción intencionada de “movilización de contenidos culturales” a través de procesos contextualizados, como lo que hoy está demandando la educación propia wayuu.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Asociación wayuu Araurayu (Ed.) *La palabra en la cultura wayuu. Fundamentación teórica para el desarrollo del SEIP*. Bogotá: Fondo editorial Wayuu Araurayu.

Bolaños, G. & Tattay, L. (2012). La educación propia: una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos en *Revista Educación y Ciudad*. No. 22. Pp. 45-56.

Calvo, G. & García, W. (2013). Revisión crítica de la etnoeducación en Colombia en *Revista Historia de la Educación*. Universidad de Salamanca No. 32. Pp. 343-360.

Castillo & Rojas (2005). *Educación a los Otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.

Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas - CONTCEPI (2013). *Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio –SEIP – Bogotá: MEN*. Recuperado de:

<http://www.caminosinterculturales.org/documentos/Debates-Pedagogicos/Pedagogia-propia/Para-ir-mas-alla/SEIP.pdf> [junio 24 de 2018].

De Barranquilla, J. (1963). La misión capuchina en Ghul, E. (Ed.). *Indios y blancos en La Guajira*. Bogotá: Ediciones Tercer Mundo. Pp. 150-161.

Decreto 1397 de 1996. Por el cual se crea la Comisión Nacional de Territorios Indígenas y la Mesa Permanente de Concertación con los pueblos y organizaciones indígenas y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial No. 42853 12 de agosto de 1996.

Decreto 2406 de 2007. Por el cual se crea la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas en desarrollo del artículo 13 del Decreto 1397 de 1996. Diario Oficial No. 46671 26 de junio de 2007.

Decreto 2500 de 2010. Por el cual se reglamenta de manera transitoria la contratación de la administración de la atención educativa por parte de las entidades territoriales certificadas, con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas en el marco del proceso de construcción e implementación del Sistema Educativo Indígena Propio SEIP. Diario Oficial No. 47768 de 12 de julio de 2010.

Enciso, P (2004). *Estado del arte de la Etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública*. Bogotá: MEN. Recuperado de:

<file:///C:/Users/Maria/Downloads/estado-arte-etnoeducacion-colombia.pdf> [febrero 17 de 2018].

Fajardo, Remedios (2018, agosto 22). Qué es la etnoeducación. Tomado de: https://www.facebook.com/ibarraipuana?ref=br_rs [comentario a la actualización de Facebook de Isidro Ibarra].

Fajardo, R. (2014). *Cartillas Etnoeducativas Sumain Wayuu “La maestra que aprende de las abuelas”*. Editorial Filigrana – Alcaldía Municipal de Uribia. Módulo I.

Guido, S. & Bonilla, H. (2013). Pueblos indígenas y políticas educativas en Colombia: encantos y desencantos en Guido et. al. *Experiencias de educación indígena en Colombia: entre prácticas pedagógicas y políticas para la educación de grupos étnicos*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Pp. 19-54.

Medina Melgarejo, P, et. al (2015). Pedagogías otras/insumisas... Movimientos pedagógicos como memorias colectivas e históricas en el horizonte de los movimientos sociales en América Latina en Medina Melgarejo (Coord) *Pedagogías insumisas: movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas-Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica. Pp. 29-42.

Mesa Técnica Departamental de Etnoeducación Wayuu – MTDEW- (2009). *AnaaAkua’ipa. Proyecto etnoeducativo de la nación wayuu*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Universidad Jorge Tadeo Lozano, et. al. (2016). *Tü natüjalakat wayuu: Lo que saben los wayuu*. Bogotá: Editorial Utadeo.

Molina, V. & Tabares J. (2014). Educación propia. Resistencia al modelo de homogeneización de los pueblos indígenas de Colombia en *Revista Polis* [\[En línea\]](#) No. 38. DOI: 10.4000/polis.10080 pp. 1-21.

Paz Ipuana, R. (2016a). *Ale’eya. Cosmovisión wayuu. Relatos sagrados*. Fondo Editorial Asociación Wayuu Araurayu.

Paz Ipuana, R. (2016b). *Ale’eya. Conceptos y descripciones de la cultura wayuu*. Fondo Editorial Asociación Wayuu Araurayu.

Prada, F. (2013). Pluralismo metodológico y las sendas del monte en Machaca, G. y Zambrana, A. (Eds.). *Hacia una educación intracultural y plurilingüe:*

metodologías y estrategias interculturales de enseñanza y de aprendizaje. Cochabamba: FUNPROEIB ANDES – PROEIB ANDES. Pp. 53-77.

Rivera, A. (1990). La metáfora de la carne: sobre los wayuu en la península de La Guajira en *Revista Colombiana de Antropología* Vol. 28. Pp. 88-136.

Sierra, Z. (2003) Diversidad cultural, desafío a la pedagogía en *Revista Desafíos*, Bogotá: Universidad del Rosario. No. 9:38-70. Recuperado de: <https://zaydasierraudea.files.wordpress.com/2013/08/sierra-z-diversidad-cultural-desafc3ado-a-la-pgia-revista-desafc3ados-2003.pdf> [Marzo 7 de 2014]

[Rojas, A. \(2011\). Gobernar \(se\) en nombre de la cultura. Interculturalidad y educación para grupos étnicos en *Revista Colombiana de Antropología* Vol. 42 \(2\). Pp. 173-198.](#)

[Rojas, T. \(1999\). La etnoeducación en Colombia: un trecho andado y un largo camino por recorrer en *Revista Colombia Internacional* No. 46. Pp. 45-59.](#)

[Valbuena, A. \(2017, marzo 12\). *Historia de la Educación indígena y el camino a la educación propia*. Tomado de: <https://www.facebook.com/ajawarekay77?fref=nf&pnref=story> \[actualización de Facebook en la comunidad Aja Ware\].](#)

Publicado en Facebook el 12 de marzo de 2017 en la comunidad Aja Ware disponible en:

Villa & Villa (2010). La pedagogización de la oralidad en *Cuadernos de Literatura del Caribe e Hispanoamérica* No. 12. P. 69-89.

Villa & Villa (2014). Los saberes de la negación y las prácticas de afirmación: una vía para la pedagogización desde una perspectiva otra en la escuela en *Revista Praxis* Vol. 10. P. 21-36.

Yanama (2014). *Proyecto Educativo Comunitario*. Maicao: Organización Yanama – UNICEF.

Yanama, UNICEF, Uniguajira (2014). *Propuesta Educativa para el Ciclo Semillas de Vida: Ranchería Infantil en el marco del Sistema Educativo Indígena Propio –SEIP-. Guía pedagógica para su implementación*. Yanama, UNICEF, Uniguajira.

Yanama (1990). Documentos de Yanama. Organización Indígena de La Guajira en Ardila, G. (Ed.) *La Guajira: de la memoria al porvenir una visión antropológica*. Bogotá: Fondo FEN – Universidad Nacional de Colombia. Pp. 281-312.

**SISTEMA DE ACTIVIDADES EXTRA DOCENTES QUE
CONTRIBUYA AL FORTALECIMIENTO DE LA
EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LOS ESTUDIANTES DE
SÉPTIMO GRADO DE LA ESBU “EDUARDO PANIZO
BUSTOS” DEL MUNICIPIO BAHÍA HONDA**

Lic. Duniel Lamas Martínez

Esp. Pedro León Llano

Universidad de Artemisa

RESUMEN

La investigación que se propone trata un tema actual referido a la formación de las nuevas generaciones, enmarcada en la Educación Ambiental. En el nuevo modelo de la Secundaria Básica cubana se desarrolla un amplio sistema de actividades que contribuye a la Educación Ambiental de los adolescentes, por lo que las actividades extra docentes ofrecen grandes posibilidades para ello aunque en ocasiones, desde el punto de vista pedagógico, los profesores no aprovechan todas las potencialidades que ofrecen los contenidos de las diferentes asignaturas para darle salida a este programa transversal.

Ante esta problemática se concibe la presente investigación encaminada a proponer un sistema de actividades extra docentes que contribuya al fortalecimiento de una Educación Ambiental. Se utilizan diferentes métodos científicos como por ejemplo los métodos teóricos y empíricos como encuestas, entrevistas, recopilación de información que se hizo necesario aplicar para conocer el estado inicial del problema y de ahí proponer el sistema de actividades diseñado,

teniendo como base que la Educación Ambiental forma parte de los programas transversales del Ministerio de Educación.

se pudo apreciar que hubo cambios considerables en la muestra seleccionada que demuestran la efectividad de las actividades extra docentes, permite elevar el grado de conciencia de los adolescentes de forma general en cuanto a la preparación que hay que tener en el tema objeto de estudio. El trabajo presenta gran novedad por la inserción que tiene en la sociedad y en el modelo actual de Secundaria Básica.

Palabras Claves: Sistema de actividades extra docentes- Educación Ambiental- Estudiantes

Introducción

En relación con la destrucción del medio ambiente apuntó: “Es necesario señalar que las sociedades de consumo son las responsables fundamentales de la atroz destrucción del medio ambiente. Ellas nacieron de las antiguas metrópolis coloniales y de políticas imperiales que, a su vez engendraron el atraso y la pobreza que hoy agotan a la mayoría de la humanidad. Ellas consumen las dos terceras partes de los metales y las tres cuartas partes de la energía que se produce en el mundo. Han envenenado los mares y ríos, han contaminado el aire, han debilitado y perforado la capa de ozono, han saturado la atmósfera de gases que alteran las condiciones climáticas con efectos catastróficos que ya empezamos a padecer”.

La estrategia ambiental cubana para el desarrollo sostenible es en esencia una estrategia de continuidad, en tanto la idea de sustentabilidad es intrínseca a los principios socialistas que sirven de base a nuestro modelo revolucionario; sin embargo se necesita intensificar las acciones en función de elevar la conciencia de toda nuestra población para poder lograr una mayor efectividad en la aplicación de esta política ambiental.

En el artículo 27 de la Constitución de la República de Cuba, se plantea: “El Estado protege al medio ambiente y los recursos naturales del país. Reconoce su estrecha vinculación con el desarrollo económico y social sustentable para hacer más racional la vida humana y asegurar la supervivencia, el bienestar y la seguridad de las generaciones actuales y futuras. Corresponde a los órganos competentes aplicar esta política. Es deber de los ciudadanos contribuir a la protección del agua, la atmósfera, la conservación del suelo, la flora, la fauna y de todo el uso potencial de la naturaleza”.

Sin lugar a dudas, le corresponde a las actuales generaciones actuar de forma inmediata para lograr el deseado equilibrio entre desarrollo y medio ambiente, son los más jóvenes quienes con su ímpetu y fuerza de cambio deberán trabajar en función de dar solución a estos nuevos paradigmas, así como apoyar y promover todas aquellas ideas que realmente conduzcan al desarrollo sustentable. En las condiciones actuales a la escuela le corresponde un papel significativo en la formación de niños y jóvenes poseedores de conductas positivas hacia el medio ambiente y un conocimiento concreto sobre la problemática ambiental en Cuba y en el mundo.

En el plan de estudio de la enseñanza secundaria está incluida la asignatura Ciencias Naturales de séptimo grado, que tiene amplias posibilidades para contribuir al desarrollo de la Educación Ambiental de los estudiantes.

Aspectos de carácter instructivo y educativo sobre el medio ambiente, debe tenerlos presentes el profesor de Ciencias Naturales al trabajar los contenidos del programa y desarrollar estrategias metodológicas para dar cumplimiento a dichos propósitos. De ahí la importancia del trabajo que se presenta en los momentos actuales.

Desarrollo

En visitas a clases de Ciencias Naturales en séptimo grado; a través de las encuestas y entrevistas aplicadas a profesores de ese grado, así como a metodólogos; en los resultados de las visitas de ayuda metodológica, especializadas y de inspección y en la observación en la práctica pedagógica, se constató que:

- 1) No existe una suficiente comprensión, por parte de los docentes, de la necesidad de incorporar al trabajo de la escuela la Educación Ambiental como la vía de concretar la formación integral de las nuevas generaciones.
- 2) No siempre se parte del diagnóstico integral que se desarrolla en el curso escolar.
- 3) Insuficiente tratamiento del contenido que no siempre se corresponde con la situación real del entorno.
- 4) Modos de actuación desfavorables con relación al cuidado de su entorno.
- 5) No son suficientes las actividades que se realizan para fortalecer la Educación Ambiental en los estudiantes de séptimo grado.

Por lo que se determinó el siguiente problema científico: ¿Cómo contribuir al fortalecimiento de la Educación Ambiental en los estudiantes de séptimo 2 de la ESBU “Eduardo Panizo Bustos” del municipio Bahía Honda?

La situación mencionada con anterioridad conduce a asumir como objeto de la investigación: Proceso de Educación Ambiental en la Secundaria Básica y se ha acotado como campo de acción: La Educación Ambiental en los estudiantes de séptimo 2 en el contexto de las actividades extradocentes del nuevo modelo educativo de la Secundaria Básica.

En correspondencia con la problemática planteada, el investigador propone el siguiente objetivo:

Elaborar un sistema de actividades extra docentes que contribuya al fortalecimiento de la Educación Ambiental en los estudiantes de séptimo 2 de la ESBU “Eduardo Panizo Bustos” del municipio Bahía Honda.

Para el desarrollo de la investigación se proponen las siguientes objetivos específicos:

- 1 Sistematización de los antecedentes históricos y los fundamentos teóricos-metodológicos actuales que sustentan la Educación Ambiental.
- 2 Diagnóstico del estado actual de la Educación Ambiental, que poseen los estudiantes de séptimo 2 en la ESBU “Eduardo Panizo Bustos” del municipio Bahía Honda.

3 Elaboración del sistema de actividades extradocentes que contribuya al fortalecimiento de la Educación Ambiental en los estudiantes de séptimo 2 de la ESBU “Eduardo Panizo Bustos” del municipio Bahía Honda.

4 Validación de la efectividad del sistema de actividades extradocentes que contribuya al fortalecimiento de la Educación Ambiental en los estudiantes de séptimo 2 de la ESBU “Eduardo Panizo Bustos” del municipio Bahía Honda.

Selección de población y muestra:

La muestra fue seleccionada a través de la técnica no probabilística; de ella se utilizó el muestreo intencional a partir de lo heterogéneo del grupo, ya que se selecciona explícitamente ciertos tipos de elementos representativos, con posibilidades de ofrecer mayor cantidad de información a partir de una situación dada.

Población: los 300 estudiantes de séptimo grado de la ESBU “Eduardo Panizo Bustos”.

Muestra: los 30 estudiantes del séptimo 2.

Profesores: Los 7 profesores del grupo séptimo 2.

Los criterios que se tuvieron en cuenta para la selección de la muestra fueron:

-Inclusión de ambos sexos y estudiantes que se encuentran en los diferentes niveles de desempeño.

-Estudiantes en los que inciden los indicadores siguientes:

- Padres divorciados.
- Conductas llamativas.
- Malas relaciones interpersonales.

En el proceso de investigación fueron determinadas las siguientes variables:

Dependiente: el proceso de Educación Ambiental en los estudiantes de séptimo 2 de la ESBU “Eduardo Panizo Bustos” del municipio Bahía Honda. Independiente: Sistema de actividades.

Asumida desde una concepción dialéctica-materialista del conocimiento, se apoyó en los métodos teóricos, empíricos y matemáticos-estadísticos. Todo ello permitió analizar el objeto de estudio en su dinámica y devenir sus contradicciones e interrelación con otros objetos, lo que posibilitó conocer su esencia y sus enfoques.

Métodos de investigación empleados:

Métodos teóricos:

Histórico-lógico: para determinar los antecedentes relacionados con el problema y el estudio de la evolución histórica de la Educación Ambiental a nivel nacional e internacional.

Analítico-sintético: posibilitó la valoración de los resultados de los instrumentos aplicados y el trabajo con bibliografías y documentos.

Modelación: Para modelar las actividades extradocentes basadas en el fortalecimiento de una Educación Ambiental en los estudiantes de séptimo 2.

Deductivo-inductivo: Posibilitó el estudio de los elementos particulares para lograr la elaboración de conclusiones generales y viceversa, durante el proceso de estructuración y constatación del sistema de actividades extradocentes.

Tránsito de lo abstracto a lo concreto: Permitió a partir de los fundamentos de los principios teóricos de la Educación Ambiental llegar a la definición precisa de las actividades extradocentes a realizar.

Enfoque de sistema: permitió ofrecer una concepción integral de las relaciones de coordinación y subordinación que sustentan el fortalecimiento de la Educación Ambiental.

Métodos empíricos:

Observación: permite constatar el desempeño de los estudiantes en torno al fortalecimiento de una Educación Ambiental dentro de las acciones diseñadas en el sistema de trabajo científico-metodológico de la escuela.

Entrevista: constituye una técnica de interrogación en la que se desarrolla una conversación planificada con los estudiantes de séptimo 2 para constatar en la práctica los conocimientos y actuaciones con relación al fortalecimiento de la Educación Ambiental.

Encuesta: esta técnica permite constatar el conocimiento que poseen los estudiantes de séptimo 2 en relación con la Educación Ambiental.

Análisis documental y bibliográfico: con su empleo se abordarán los fundamentos teóricos que existen en la bibliografía sobre la Educación Ambiental y los datos de

interés que pueden servir para el diagnóstico del estado actual del problema que se investiga.

Métodos estadísticos:

Matemático-estadístico: el cálculo porcentual facilitará la interpretación de datos después de haber aplicado los instrumentos de investigación, lo que favorecerá el establecimiento de deficiencias, así como la comparación de resultados iniciales de las acciones.

La significación práctica de esta investigación es la propuesta de un sistema de actividades extra docentes que contribuye al fortalecimiento de la Educación Ambiental de los estudiantes de séptimo 2, y por la trascendencia que tiene en el cuidado y conservación del medio ambiente, dentro del nuevo modelo de Secundaria Básica, donde los estudiantes se acercan cada vez más a una Educación Ambiental que contribuye a la reducción de los niveles de afectación en el territorio, con acciones de prevención, recuperación y conservación.

La investigación se ubica en la línea investigativa de la Maestría en Ciencias de la Educación, mención Secundaria Básica relacionada con el Trabajo Político Ideológico y la formación de valores en los adolescentes ya que de forma implícita es uno de los objetivos centrales de la misma, preparar a las futuras generaciones para los desafíos de este nuevo milenio.

Por otro lado también es parte de la política educacional cubana el desarrollo de fuertes vínculos de la escuela con la comunidad, lo que contribuye a educar a los niños y jóvenes en el respeto a sus mayores, en el cuidado de la propiedad social, y la protección de la naturaleza.

En el ámbito de la educación formal, desde hace varios años se han venido introduciendo institucionalmente elementos relacionados con el medio ambiente en programas de asignaturas de diferentes niveles.

Con relación a la formación y la divulgación ambiental, importantes complementos de los procesos educativos, puede decirse que se han realizado también algunos intentos en estos años y actualmente se realizan esfuerzos por sistematizar la transmisión de mensajes que contribuyan a estimular el cuidado y protección del

medio ambiente y a establecer relaciones humanas armónicas en el barrio y la comunidad.

Los estudiantes de la Secundaria Básica atraviesan la etapa de la adolescencia; etapa en la que se producen cambios bruscos, en lo biológico, en lo educacional, en lo social, en la formación de la personalidad.

La adolescencia es la etapa que transcurre durante el segundo decenio de la vida. Las edades entre los 10 y los 14 años corresponden a la adolescencia temprana, y a partir de los 15, la tardía. Los aspectos que llegan a establecer estos límites de edad son, esencialmente biológicos, educacionales y sociales. Este es el período donde se producen los cambios más bruscos en la formación de la personalidad del ser humano.

Los aspectos de la formación de la personalidad están sujetos a variaciones individuales, porque todos los estudiantes no arriban a la adolescencia a una misma edad. En el séptimo grado y, en algunos casos durante el octavo grado, podemos encontrar algunos con características típicas del adolescente, junto a otros que aún conservan características y rasgos propios de la niñez. En el noveno grado, por lo general, ya se afianzan estos rasgos en casi todos los estudiantes, lo cual conlleva a la necesaria individualización en el trato a los adolescentes, incluso los de un mismo grupo.

En la esfera de la educación, el medio social le exige grandes responsabilidades al adolescente, su actividad docente se hace más compleja, toman decisiones en el seno del grupo y bajo su influencia.

El medio social donde se desenvuelve no siempre es favorable, por condiciones inadecuadas de vida o por desatención de los padres o malos ejemplos. También puede influir la falta de coherencia entre la escuela y la familia.

Los cambios biológicos que experimentan el organismo adolescente tienen gran repercusión psicológica con capacidades biológicas para dar respuesta sexual y para la reproducción aunque no con la madurez suficiente para ello.

En este periodo, junto al desarrollo intelectual, se debe alcanzar más habilidad en las motivaciones e intereses habiendo una correspondencia entre el desarrollo de habilidades y las motivaciones. Los estudiantes que no avanzan, que no obtienen

buenos resultados, se frustran y pierden el estímulo para el estudio y la escuela. El alumno con pobre aprovechamiento, muestra sentimientos negativos al ser criticado o rechazado y evade cada vez más sus responsabilidades.

Esta es una etapa de importante consolidación de la autoimagen y autoestima. Ellos reconocen sus posibilidades y valía propia y buscan la aceptación por el grupo; adquieren además, nuevas formas de relacionarse con otros.

Para mejorar la calidad de la educación habrá que formar y desarrollar la personalidad de los educandos. El papel del maestro en la educación y formación de la personalidad de los educandos consiste en dirigir la educación y la enseñanza integradoras. A través de la organización de un sistema de actividades y comunicación, el profesor ejerce una influencia educativa desarrolladora. También a partir de un diagnóstico dinámico y optimista de los niveles de desarrollo de los educandos, aprovechando las situaciones educativas individuales y grupales que se presentan. El profesor a través del lenguaje y su estilo de comunicación, transmite y modela un tipo de clima de relación social interpersonal en el aula.

Los resultados obtenidos se evaluaron como aceptables por los pocos antecedentes de este trabajo en el ámbito mundial, y por hecho que la Educación Ambiental no fue asumida en Cuba como una asignatura, concepción que se mantiene en la actualidad. En verdad resultó difícil materializar el enfoque y carácter interdisciplinario y multidisciplinario, sobre el que muchos teorizan, por complejo de practicar, y mucho más, la concepción transdisciplinaria o de eje transversal que se puso de manifiesto con mayor énfasis desde los años noventa.

Los autores consideran que es un gran desafío para el país y el mundo que la Educación Ambiental constantemente desarrollada, llegue a contribuir, a renovar y mejorar la calidad de la educación con la utilización de métodos tanto productivos como no productivos, así como interactivos, que faciliten una enseñanza y un aprendizaje en los estudiantes y la población en general.

Caracterización de la escuela y de la muestra

Resulta de particular importancia que se trabaje con el tema de la Educación Ambiental desde edades tempranas, correspondiendo a la escuela el protagonismo, máxime si se tiene en cuenta el tiempo que permanecen en ese

ámbito educativo, la interacción con sus profesores y con sus semejantes, lo cual hace del centro de formación un escenario que debe tenerse en cuenta al analizar la problemática ambiental en los estudiantes, y lo que es más importante, proyectar las posibles acciones que transformen la realidad.

La ESBU “Eduardo Panizo Bustos” está ubicada en la localidad urbana de Bahía Honda Cuenta con una matrícula de 811 estudiantes, de ellos, 300 están ubicados en séptimo grado, 245 en octavo y 267 en noveno grado. Los profesores están distribuidos de la siguiente manera: un profesor guía por cada grupo, y los profesores que imparten la doble especialidad en varios grupos; un jefe en cada grado y 3 profesores en formación.

Después de realizar la caracterización psicopedagógica del centro, a partir de los indicadores que se tienen en cuenta para la misma, se resumió que existen 21 estudiantes que no cumplen con los deberes escolares, de ellos, 5 en séptimo grado, 7 en octavo grado y 9 en noveno grado.

El diagnóstico de salud arrojó que existen 15 estudiantes en séptimo grado, 8 en octavo grado y 7 en noveno con algunas enfermedades crónicas.

La muestra seleccionada para efectuar la investigación es el grupo séptimo 2, que tiene una matrícula de 30 estudiantes, 13 del sexo masculino y 17 femeninas, entre las edades de 12 y 13 años, representando el 12,2 % de la población. La mayoría convive en la zona de urbana y 2 de ellos viven en el Consejo Popular San Diego de Núñez, lo que incidió positivamente en el desarrollo del trabajo.

Para el cumplimiento del objetivo de investigación el autor realizó un diagnóstico inicial en la ESBU “Eduardo Panizo Bustos”, mediante entrevistas, encuestas a estudiantes, padres, profesores, lo que permitió establecer variables y operacionalizarlas.

El proceso de investigación, seguido por el autor de esta tesis, ha tenido sus fundamentos en la Filosofía Marxista Leninista, atendiendo a su carácter teórico-metodológico, consta de cuatro etapas básicas que se describen de manera breve a continuación:

1. Etapa de exploración de la realidad

Esta constituyó la primera etapa de la investigación y en la misma se identificó la situación problemática generada por las contradicciones existentes entre el estado actual y el estado deseado, en cuanto al nivel de capacitación que poseen los adolescentes para la educación medioambiental en la ESBU “Eduardo Panizo Bustos” del municipio Bahía Honda. Se realizó una revisión bibliográfica inicial acerca de estudios similares realizados en Cuba y en otros países, lo cual facilitó explorar la situación problemática detectada y permitió la búsqueda de posibles causas que estaban incidiendo en el fenómeno estudiado.

2. Planificación de la investigación

En esta etapa se elaboró el diseño de investigación desde el punto de vista teórico (problema, objeto, campo, objetivo, preguntas científicas, tareas científicas, conceptualización de las variables) y desde el punto de vista metodológico (población y muestra, métodos y procedimientos de investigación, elaboración de los instrumentos para el diagnóstico y el estudio de factibilidad teórica).

3. Ejecución de la investigación

En esta etapa se ejecutaron las tareas que buscaban dar respuesta a las preguntas científicas previstas en el diseño de la investigación. En tal sentido se trabajó en la elaboración del marco teórico en particular, lo referente al análisis histórico del objeto a investigar; se estudiaron las tendencias en el ámbito internacional y se realizó el análisis de los fundamentos teóricos, referidos al objeto y campo de la investigación.

Igualmente se trabajó en el análisis del estado actual del problema de investigación para lo cual se aplicaron los instrumentos anteriormente diseñados. Su aplicación permitió la recopilación de datos y evidencias, el procesamiento de la información y la valoración e interpretación de los resultados, todo lo cual derivó en la determinación de problemas de capacitación que poseen los adolescentes para la Educación Ambiental en la ESBU “Eduardo Panizo Bustos”, del municipio Bahía Honda. Por último, se trabajó en el planteamiento de un sistema de actividades dirigidas a fortalecer la Educación Ambiental de los adolescentes de séptimo grado de dicho centro como forma de intervención.

4. Evaluación de los resultados

En esta etapa se realizó un estudio de factibilidad teórica de los resultados obtenidos a través de la aplicación de entrevistas y encuestas, cuyos resultados fueron procesados permitiendo reformular la propuesta elaborada, arribando a las conclusiones y recomendaciones correspondientes a la investigación.

Seguidamente se ofrece un esquema que sintetiza el proceso de análisis seguido para el desarrollo de la presente investigación:

Resumen parcial

La sistematización de los fundamentos teóricos sobre Educación Ambiental, permitió al autor reconocer la Educación Ambiental como un proceso educativo permanente, mediante el cual se puede contribuir al conocimiento del medio ambiente y a la sistematización de una Educación Ambiental en los estudiantes por vías formales y no formales, con carácter sistémico e integral.

En este sentido se constató que los instrumentos jurídicos-normativos y económicos no son suficientes para garantizar un proceso de Educación Ambiental permanente que permita la utilización racional del medio ambiente, como premisa para lograr los objetivos y metas del desarrollo sostenible.

El autor de la investigación después de un análisis detallado de los resultados obtenidos en los instrumentos de constatación inicial aplicados, considera que es insuficiente la labor de Educación Ambiental e los estudiantes de séptimo grado.

En este sentido las actividades extradocentes, no responden a las exigencias de sistematizar una cultura con un marcado enfoque ambientalista en los habitantes del planeta, del cual Cuba forma parte.

Esta problemática fue tenida en cuenta por el autor a la hora de elaborar el sistema de actividades extradocentes para el fortalecimiento de una Educación Ambiental en los estudiantes de séptimo 2 de la ESBU "Eduardo Panizo Bustos."

El Sistema de actividades extra docentes elaborado para el fortalecimiento de la Educación Ambiental en los estudiantes de séptimo grado, tiene un carácter: participativo, actualizado, variado, educativo, sistémico y planificado, aprovechando las potencialidades de los contenidos ya que se tiene en cuenta un

orden creciente de las dificultades contribuyendo al logro de conocimientos y modos de actuación favorables con relación al medio ambiente y la Educación Ambiental en general.

Su carácter participativo está dado de forma tal que se optimice la participación individual y la discusión colectiva de los estudiantes, se busca colectivamente el conocimiento así como el autoconocimiento desplegándose la inteligencia, la creatividad, la iniciativa, aportando cada uno lo mejor de sí y recibiendo de los demás, se estimula la comunicación, la comprensión, el diálogo constructivo, desarrollándose importantes facetas de la personalidad.

El carácter actualizado está dado de manera que contengan datos que muestren las relaciones cuantitativas de los hechos, procesos y fenómenos de la realidad que los rodea.

Posee un carácter variado en el sentido que se plantean actividades con diferentes niveles de exigencias que conducen a la aplicación del conocimiento en situaciones conocidas y nuevas que promuevan el esfuerzo y quehacer intelectual de los estudiantes, conduciéndolos hacia etapas superiores del desarrollo intelectual.

Se manifiesta su carácter educativo en la medida que se logre el vínculo del contenido de aprendizaje con la práctica social y su valoración por el alumno en el plano educativo, donde los conocimientos sean utilizados en la práctica, operando con ellos en la solución de los problemas ambientales de su entorno.

Evidencian su carácter sistemático cuando son estructuradas de forma sistemática, se conciben como un sistema de influencias pedagógicas, dirigidas a lograr el fortalecimiento de la Educación Ambiental en los estudiantes.

Posee un carácter planificado cuando se tiene en cuenta su planificación en el proceso de enseñanza y se estructura en el marco de las enseñanzas de las diferentes asignaturas, resultando necesario no perder de vista lo relativo al tiempo que se da para ejecutar las actividades.

Fundamentación de la propuesta

Como quedó reflejado en el diagnóstico inicial existen insuficiencias en el trabajo que desde el punto de vista pedagógico – psicológico debe desarrollarse para el fortalecimiento de la Educación Ambiental en los estudiantes de séptimo grado de

la ESBU “Eduardo Panizo Bustos” por lo que, resulta necesario que el sistema de actividades extradocentes se elabore teniendo en cuenta los elementos esenciales para lograr el objetivo propuesto.

En concordancia con el basamento filosófico dialéctico materialista, el fundamento psicológico de la propuesta lo constituye la teoría histórico cultural de esencia humanista basada en las ideas de L. S. Vigotski y sus seguidores, (Grupo de Pedagogía ICCP, 2002), en la que encuentran continuidad las principales ideas educativas que constituyen las raíces cubanas más sólidas.

Según esta, el individuo se considera como un ser social, cuyo proceso de desarrollo está sujeto a un condicionamiento social e histórico, que se manifiesta mediante los procesos educativos en los cuales está inmerso desde su nacimiento. Estos se constituyen en los transmisores de la cultura legada por las generaciones anteriores. Se evidencia aquí el papel relevante que se le atribuye al medio social y a los tipos de interacciones que realiza el sujeto con los demás: los procesos internos individuales van siempre precedidos por procesos de acciones externas, sociales.

La Educación Ambiental influye en la formación y el desarrollo de convicciones, las que se forman mediante la realización de las actividades en el proceso enseñanza aprendizaje, y posibilitan que en la personalidad de los estudiantes se ponga de manifiesto la necesidad de proteger el medio ambiente. La formación y el desarrollo de convicciones que inciden favorablemente en la práctica del medio ambiente y viceversa.

Es criterio del autor que cuando la Educación Ambiental, se desarrolla directamente en el medio ambiente rural, produce un efecto beneficioso en los estudiantes y el desarrollo de su inteligencia y sus sentimientos, así como la construcción de cualidades y valores a favor de la protección y cuidado del medio ambiente.

La propuesta está caracterizada por su integridad interna expresándose en su complejidad, interacción, organización y totalidad. Además es válido señalar que el protagonista de esta investigación considera que la misma posee las siguientes

cualidades como sistema: descrito en el boletín 19 de la maestría en Ciencias de la Educación de amplio acceso.

Componentes. Lo forman las actividades propuestas a consideración del profesor según diagnóstico.

Estructura. La forma en que está organizado el proceso que le permitirá al profesor desarrollar la investigación satisfactoriamente.

Relaciones funcionales de coordinación. En el sistema elaborado para el desarrollo de la Educación Ambiental todas las actividades se comportan con igual grado de jerarquía.

Principios que sustentan la propuesta

A tono con lo anterior, la utilización de los principios didácticos proporciona mejores condiciones para dirigir el proceso docente educativo en correspondencia con las leyes que lo rigen.

Estos principios constituyen lineamientos rectores para la preparación de las clases, actividades docentes y extradocentes, talleres y su desarrollo.

1- Principio de la unidad de lo afectivo y lo cognitivo en el proceso de educación de la personalidad

Los contenidos de la Educación Ambiental por su esencia aportan un fuerte vínculo afectivo-cognitivo, que debe conducir a la toma de posiciones y a asumir conductas a partir de la unión conocimiento - afecto y su resultado en la voluntad. En la formación general integral del escolar se debe desarrollar junto a las capacidades, los sentimientos y las convicciones. El contenido debe tener significado, sentido personal.

2- Principio del carácter colectivo e individual de la educación y el respeto a la personalidad del educando

El colectivo permite el desarrollo individual de las cualidades de la personalidad al brindar las mejores posibilidades y el medio idóneo para el desarrollo de la individualidad, al interactuar con otros y con el entorno.

La diversidad es la base de la vida en el planeta y es básica en el desarrollo integral del escolar, respetarla, promover la tolerancia, educar en el colectivo.

3- Principio de la vinculación de la educación con la vida, el medio social y el trabajo, en el proceso de educación de la personalidad

De hecho el cumplimiento de los objetivos de la Educación Secundaria requiere un estrecho vínculo con la vida y el medio social. Los mismos tienen como meta el conocimiento de los problemas de gran relevancia social que descontextualizados pierden todo interés y eficacia.

El trabajo es muy efectivo en contenidos tales como la Educación Ambiental, la económica, la patriótica y la educación para la salud, aportando un fuerte componente actitudinal a la formación de la personalidad.

4- Principio de la sistematicidad

Se evidencia en el vínculo de los nuevos conocimientos con relación a los ya tratados y la profundización consecuente para elevar el aprendizaje a planos cualitativamente superiores en la complejidad del conocimiento de los distintos problemas ambientales existentes.

En este caso en particular se propone que el profesor materialice a través de las actividades extradocentes la Educación Ambiental de los estudiantes en la comunidad, concebido en el contenido del proceso docente educativo, por ello el trabajo comunitario es otro de los principios sobre los que se sustenta la propuesta.

5- Principio del carácter educativo de la enseñanza

Se refleja en la propuesta la unidad en la instrucción y la educación del alumno mediante la realización de actividades docentes y extradocentes, fortalece sus conocimientos, hábitos y capacidades que tributan a la formación de la moral, los modos de actuación, sentimientos y amor por el medio ambiente. Al analizar la importancia de cada contenido para la formación de la conducta y sentimientos de los estudiantes, además teniendo en cuenta el desarrollo de las capacidades y hábitos de convivencia en la comunidad.

6- Del carácter científico de la enseñanza

La realización del sistema de actividades está en correspondencia con lo más avanzado de la ciencia actual ya que el mismo permite la utilización de métodos para su proceso. La necesidad de una enseñanza científica fue proclamada por muchos pedagogos como, José Martí, Alfredo. M. Aguayo, E. J. Varona, este

principio se tuvo en cuenta: al actualizar el contenido y los métodos a utilizar, aprovechando las potencialidades educativas de la enseñanza.

7- De la asequibilidad

Posibilitará la superación de las dificultades de los estudiantes antes planteados, la propuesta posibilita además que todos entiendan los temas que se abordan, en este principio se tomaron medidas como: diagnosticar constantemente el nivel de conocimientos y desarrollo de habilidades de los estudiantes como punto de partida para el trabajo, desarrollar la lógica del pensamiento de los mismos.

Objetivo general del sistema de actividades

Fortalecer los conocimientos, sentimiento y los modos de actuación que con relación a la Educación Ambiental poseen los estudiantes de séptimo grado de la ESBU "Eduardo Panizo Bustos".

Algunas Acciones de la Propuesta del sistema de actividades

Actividad # 1

Título: Círculo de interés: Protectores del planeta Tierra.

Objetivo: estimular el interés de los estudiantes por el tema de la Educación Ambiental.

Métodos: trabajo independiente.

Orientaciones metodológicas: Se conforma el círculo de interés, que lo integrarán los estudiantes que se motiven por el tema.

Se les orienta cumplir con varias acciones:

1. Consultar diferentes bibliografías relacionadas con el medioambiente, como:
 - Ahorro de energía y respeto ambiental.
 - Adolescentes por la protección y conservación del medio ambiente.
 - Tabloide de Medio ambiente y desarrollo.
2. Determinar los principales problemas globales que afectan el medio ambiente.
3. Identificar los principales problemas medioambientales que afectan tu entorno escolar.
4. Planificar acciones concretas que resuelvan los problemas ambientales que afectan la localidad.

Se evaluará a través de la técnica P.N.I (positivo-negativo-interesante)

Orientaciones para la próxima actividad. El profesor les orientará una guía de preguntas que deben responder en la próxima actividad que será una visita dirigida, además les explica el itinerario a seguir, así como los lugares en que se detendrán y lo que observarán.

Actividad # 2

Título: Visita dirigida a la pasteurizadora José María Pérez de la localidad.

Objetivo: valorar los daños que ocasiona al medio ambiente esta industria y las medidas que se toman para protegerlo.

Método: visita dirigida.

Orientaciones metodológicas: mediante la visita dirigida a la industria seleccionada se constatará mediante una guía de preguntas previamente orientada la contaminación ambiental que provoca la misma.

Guía de preguntas:

1. ¿Cuál es la fecha de fundación de este centro?
2. ¿Qué antecedentes históricos tiene?
3. ¿Cuál es el motivo de su instalación en este lugar?
4. ¿Qué área de terreno ocupa?
5. ¿Qué tecnología tiene?
6. ¿Qué materia prima utiliza?
7. ¿Qué tipo de energía requiere?
8. ¿Qué daños ocasiona al medio ambiente esta industria?
9. ¿Qué medidas se toman para reducir estos daños y cuidar el medio ambiente?

Se evaluará a través de la técnica P.N.I (positivo-negativo-interesante)

Orientaciones para la próxima actividad. El profesor orienta buscar información sobre los problemas ambientales globales y los que afectan a Cuba y en especial a la localidad donde viven.

Actividad # 3

Título: Problemas medioambientales globales y su incidencia en Cuba.

Objetivo: reflexionar sobre los problemas ambientales globales y los que afectan a Cuba así como los efectos dañinos que estos ocasionan a la salud del hombre.

Técnica: Taller reflexivo.

Orientaciones metodológicas: se propone que este taller se realice según la modalidad de panel, consistente en la preparación de un pequeño grupo de estudiantes, de un tema que será expuesto al resto de sus compañeros del grupo. Estos estudiantes harán la función de panelistas y el profesor será el modelador.

Tema 1: Problemas medioambientales globales.

Tema 2: Cambio climático: sus efectos sobre la salud y el medio ambiente.

Tema 3: Problemas medioambientales que afectan a Cuba.

Tema 4: Medio ambiente y salud: agua potable, aire limpio y seguridad alimentaria.

Los 4 estudiantes que el profesor escogió para fungir como panelistas, recibirán las orientaciones para su autopreparación con tiempo suficiente y serán auxiliados por el profesor y por la bibliotecaria de la escuela. El resto de los estudiantes, reciben una orientación general del tema y se indica consultar bibliografía relacionada, para que elaboren preguntas que serán formuladas en el desarrollo del taller, para favorecer así el debate.

El profesor actuará como mediador en la comunicación que se debe lograr entre los panelistas y el resto del grupo, por lo que será el encargado de conducir la actividad.

En la evaluación se tendrá en cuenta la disertación que los estudiantes realicen sobre el tema, así como las preguntas o comentarios que se formulen durante su desarrollo.

Orientaciones para la próxima actividad. El profesor orienta traer diferentes materiales como: plastilina, tempera, crayola, naturaleza muerta, papel maché, carboncillo, etcétera.

Actividad # 4

Título: Taller de creación plástica.

Objetivo: estimular el desarrollo de la imaginación, la creatividad, el gusto estético y el disfrute a través de la experimentación y la realización de actividades de creación plástica con diferentes materiales y técnicas, mediante el tema de Educación Ambiental.

Técnica: Taller.

Orientaciones metodológicas: Se comenzará el taller con la presentación de varias obras referidas a paisajes cubanos. Con el apoyo del instructor de arte, se analizará la misma, motivando a los estudiantes para que en los talleres de creación, expresen sus sentimientos con respecto al tema con el empleo de diferentes materiales como: plastilina, tempera, crayola, naturaleza muerta, papel maché, carboncillo, etcétera.

La evaluación se realizará a través de la selección de los mejores trabajos.

Orientaciones para la próxima actividad. Se divide el grupo por equipos que visitará diferentes lugares de interés, donde constatarán el nivel de contaminación ambiental.

Actividad # 5 Excursión

Título. Ayudemos a conservar el ecosistema costero.

Objetivo. Contribuir a la transformación de los modos de actuación de los estudiantes dirigidos a la protección ambiental de la playa Punta de Piedra.

Método. Práctico.

Participantes. Estudiantes, profesores, familias y representantes de las organizaciones de masas de la comunidad.

Orientaciones metodológicas. Realizar actividades de higienización y de embellecimiento, en áreas con problemas ambientales que rodean la playa, recolección de desechos que puedan ser reciclados, selección de materiales marinos que han sido afectados por la acción del cambio climático y por el propio hombre para ser mostrados en la comunidad, este marco aprovechará para dar tratamiento a las efemérides locales y nacionales lo que propiciará la elaboración y entrega de dibujos, mensajes y reconocimientos por parte de los estudiantes en cuanto a efemérides y jornadas político-ideológicas con énfasis en: los representantes de las organizaciones de la FMC, CDR, combatientes, campesinos, médicos y maestros jubilados entre otras personalidades que participan como invitados en esta actividad, encuentros con familiares de los caídos en el cumplimiento de su deber con la Patria (Mártir internacionalista-Miguel Cruz López), reconocimientos a los combatientes guarda fronteras activos y no activos de las FAR y el MININT.

Estas actividades se organizan y sintetizan desde la proyección del trabajo de la escuela, se divulgan por los murales y carteles creados para ser expuestos en lugares públicos de la comunidad involucrando a todos en el cuidado y conservación del ecosistema costero.

Evaluación. Se evaluará a través de la técnica P.N.I (positivo-negativo-interesante)

Orientaciones para la próxima actividad. El profesor durante el proceso de evaluación debe orientarles a los estudiantes que intercambien con familiares, amigos y vecinos sobre el contenido de la próxima actividad (concurso), que su ejecución será en la propia comunidad, con la participación activa de todos sus pobladores, donde deben reflejar los principales problemas de contaminación ambiental que se reflejan en ella y que con su actuación pueden llegar a solucionar.

CONCLUSIONES

1- La sistematización de los referentes teóricos metodológicos permitió identificar la necesidad creciente de superación y desarrollo que deben lograr los maestros de la Educación Secundaria Básica para enfocar adecuadamente la problemática de la Educación Ambiental en los estudiantes que les permitan a las presentes generaciones enfrentar con conocimiento sólidos, valores y convicciones el sentido del momento que les ha correspondido vivir.

2- La utilización de diferentes instrumentos permitió caracterizar las dificultades que presentaban los estudiantes con relación a su educación ambiental, teniendo en cuenta las necesidades individuales y sociales y la sistematicidad en el proceso.

3- El sistema de actividades contribuyó al fortalecimiento de la Educación Ambiental a partir de los métodos y contenidos elaborados para satisfacer las necesidades de aprendizaje detectadas.

4- El sistema de actividades extradocentes propuesto, permitió modificar de forma pertinente la Educación Ambiental de los estudiantes en concordancia con las relaciones que se establecen entre la familia, escuela y la comunidad. Además, cómo aprovechar su tiempo libre teniendo en cuenta las potencialidades que le ofrece el modelo de la Educación Secundaria Básica, por lo que se considera válida la propuesta.

Alguna Bibliografía Utilizada

Addine, Fátima, et al. (2002) “Principios para la dirección del Proceso Pedagógico”,

en Compendio de Pedagogía, Colectivo de autores. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana. p 80 – 101.

----- (2004).Didáctica: teoría y práctica. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Álvarez de Zayas, C. (1999) Didáctica, la escuela en la vida. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana.

ANPP (1997) Ley no. 81 del medio ambiente, en Gaceta Oficial de la República de Cuba, extraordinario, 11 de julio, año XCV, no. 7.

_____ (1998) Ley no. 85. Gaceta Oficial de la República de Cuba. Ciudad de la Habana, 31 de agosto.

Ardouin, T. y S. Gasse (2004) .Education ou Formation tout au long de la vie: du droit à l'éducation au devoir de formation ? Artículo presentado en el XII Congreso Mundial de Sociedades de Educación Comparada. Ciudad de La Habana, 25-29 octubre 2004.

Ayes Ametller, G.N. (2002). Medio ambiente, impacto y desarrollo. La Habana: Editorial Científico-Técnica.

Barros, Vicente (2004) El cambio climático global. Libros del Zorzal. Buenos aires, 173 pp.

Báxter, Esther (2003) “El proceso de investigación en la metodología cualitativa. El enfoque participativo y la investigación acción”, en Metodología de la Investigación Educativa: Desafíos y Polémicas actuales. Colectivo de autores. Editorial Félix Varela. Ciudad de La Habana.

Bayón Martínez, P. (2002). “La educación ante el reto de la sostenibilidad”. Educación 104,7.

Bedoy, Victor (2002). La historia de la Educación Ambiental: reflexiones pedagógicas.

Bernaza, Guillermo (2004) Teoría, reflexiones y algunas propuestas desde el enfoque histórico cultural para la ecuación de posgrado. MES, p 2.

_____ (2004) "El proceso de enseñanza en la educación de postgrado: reflexiones, interrogantes y propuestas de innovación". MES.

Bermúdez Morris, R. y Lorenzo Pérez, M. (2004). Aprendizaje formativo y crecimiento personal. La Habana: editorial Pueblo y Educación.

Blanco, Antonio (2001) Introducción a la Sociología de la Educación. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana. 166 p

_____ (2003) "Discurso de inauguración del segmento de alto nivel del VI Período de sesiones de la conferencia de las partes de la Convención de las Naciones Unidas de Lucha contra la Desertificación y la Sequía", en Granma, 2 de septiembre del 2003, p 5.

Casals, Vicente. (1988) Defensa y ordenación del bosque en España. En Neocrítica No. 73. Universidad de Barcelona, enero.

Castro Ruz, Fidel. (1992): Ecología y Desarrollo: Selección temática. Editora Política. La Habana, 1992. Pág. 3.

10.

UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA DE INVESTIGACIÓN INTERCULTURAL, ENTRE LA MISAK UNIVERSIDAD Y LA UNIVERSIDAD LIBRE

Martin Camilo Jiménez Figueroa

Andrés Mauricio Sánchez Grijalba

Diana Patricia Ávila Grijalba

Yairan Cecilia Ramírez Valencia

José David Muñoz Bermúdez

Aymer Elid Vásquez Rivera

Beatriz Amparo Vesga Sánchez

Arnaldo Ríos Alvarado

Universidad Libre- Cali

Resumen:

En el marco del convenio entre la Universidad Libre campus Cali y Ala Kusreik Ya Misak Universidad, se vienen acompañando procesos de investigación y conformación del centro de investigaciones de la Misak Universidad. Las relaciones entre integrantes del grupo de investigación pedagogía Nómada y el pueblo Guambiano, han propiciado el uso de Investigación Creativa en el territorio. En los dos últimos años este proceso se ha centrado en recuperar y sistematizar saberes ancestrales, con aprendientes del territorio y estudiantes de las universidades Libre y Misak.

El intercambio de saberes en el trabajo de campo y gabinete permite explicitar las distintas formas de sentir, percibir, comprender y transformar el territorio desde cada cultura, enriqueciendo el proceso de aprendizajes en investigación a través de compartir experiencias y visiones culturales distintas.

Se leerán diarios de campo individuales y grupales además maquetas producto del trabajo de campo y gabinete.

Palabras Clave: Autonomía, Bioecoregión, Cosmovisión, Investigación Creativa, Misak, territorio, usos y costumbres.

Introducción.

El afecto es un camino para la integrar diferentes actores sociales que en conjunto promueven la investigación como medio para la conservación y el intercambio de saberes, originando programas y proyectos comunitarios para la consecución de tales fines. Es importante resaltar el trabajo desarrollado por las autoridades Misak en relación al desarrollo de un proyecto educativo propio cuya finalidad es la de garantizar la pervivencia del pueblo Misak en el tiempo y el espacio, máxima que ha sido consignada en el plan de vida Guambiano de 1993 y el segundo plan de vida, pervivencia y crecimiento Misak 2008.

El grupo Pedagogía Nómada trabaja desde hace dos años en la gestión y desarrollo de propuestas de investigación adaptadas a las necesidades de pueblo Guambiano con el propósito de crear y afianzar el centro propio de investigaciones de la Misak Universidad. En la actualidad se desarrollan diferentes proyectos de

investigación cuyos líderes y líderes son habitantes del territorio. El centro de investigaciones Misak promoverá la creación de espacios para el intercambio de saberes mediante procesos de aprendizaje entre las partes.

Experiencias de investigación

Los proyectos de investigación que se desarrollan en el marco del convenio entre la Universidad Libre y La Misak Universidad tienen como metodología la Investigación Creativa con sus cuatro momentos metodológicos: El Ir, el Llegar, el Volver y el Retornar (Ríos Alvarado, Vesga Sanchez, Zabala Archila, Zabala Cubillos 2010), Proceso relacional que permite el emerger de la comprensión del territorio.

Una de las técnicas desarrolladas en la Investigación Creativa es el de poligrafía social. Afirma Velazco Álvarez (2010) “una propuesta conceptual y metodológica construida para explorar, sentir y comprender el complejo y dinámico entramado de relaciones y saberes que configuran territorios, entendidos como depósitos de información y de memoria”. Ahora bien desde la perspectiva histórica contada por el pueblo Misak es necesario el análisis del manifiesto Guambiano al menos en su

maxime “recuperar la tierra para recuperarlo todo”, para comprender el contexto de la palabra territorio es decir mas allá del plano geografico siendo transversal incluso con el cuerpo humano como primer territorio.

En su devenir, las sociedades construyen territorios a la medida y a la manera de sus tradiciones, pensamientos, sueños y necesidades, territorios que significan mucho más que espacio físico poblado por distintas formas de vida que se relacionan, cooperan y compiten entre sí; en la medida en que el territorio es espacio construido por los distintos pueblos que conforman la humanidad, que siempre está habitado por sueños y memorias y que, a su vez, construye a la gente que lo habita dándole color, rasgos, palabras y consciencia, es decir, una manera de ser y de sentir que se marca en el rostro. Por eso no es difícil decirle a una persona que acabamos de conocer: “usted debe ser de tal lugar”, porque cada uno de nosotros lleva el lugar de origen en su propia cara. (Restrepo, 2010, p. 2). Es importante destacar que si bien existen lineamiento para el desarrollo de programas a nivel nacion en materia de educación el proyecto educativo Misak es un proyecto propio

que resalta los valores del pueblo Guambiano. *El recuperar la identidad salvaguardando el proyecto de vida indígena en el tiempo, supone planteamientos de reivindicación de los saberes y tradiciones ancestrales que caracteriza la cultura propia, las formas de reproducción juegan un papel trascendental, ya que permiten su permanencia en el espacio y tiempo. Tal es el caso y la preocupación por revindicar los conocimientos propios y además, poner en dialogo los dos sistemas*

de conocimiento (propio – convencional), específicamente el tema de las plantas con los estudiantes de sexto y séptimo grado de la Institución Educativa Agropecuario Guambiano, (IEAG en adelante). (Tunubala, 2014, p.19). En ese mismo sentido y en consecuencia a lo antes expuesto se crea una institución educativa denominada Ala Kusrei Ya Misak Universidad con cuatro pilares fundamentales: Territorio, Cosmovisión, Usos y Costumbres y Autonomía, (Morales,2017). los cuales son explorados en los diferentes proyectos de manera transversal y de los que se desprenden otro tipo de elementos fundamentales desde la visión política de las autoridades del resguardo y la comunidad en general.

Territorio

El territorio entendido desde la visión ancestral de los mayores tiene cuatro componentes que se fortalecen en conjunto y que por su característica van ligados desde la cosmovisión Misak estos son espiritualidad, naturaleza, autonomía alimentaria y economía propia; según lo expuesto en el Proyecto Educativo Guambiano (PEG) por la autoridad mayor del cabildo *Territorio es el espacio armónico entre el Misak y la naturaleza, representado en los páramos lagunas arco iris, montañas, espacio celeste armonizado por el pishimarëpik- médico propio; Por eso, desde antes de la concepción se debe hacer sentir el amor a su territorio, el respeto al uso y manejo de la tierra, de los cultivos propios y de su vestido típico.*

Dentro de las experiencias en investigación el grupo Pedagogía Nomada en sus trabajos de gabinete propone la lectura de diarios de campo para un primer momento metodológico denominado el Ir, en este momento cada investigador hace un escrito que posteriormente se narra a un equipo de trabajo expresando “su sentir”, en un espacio abierto al diálogo para gestar una polifonía de voces, cabe destacar que sobre todo los aprendientes Misak hacen referencia superlativa de los componentes del territorio, el uso de palabras como arco iris se replantea por el de aro iris y se describen cosas como los colores para identificar si este es masculino o femenino y así dar una interpretación cosmogónica del relato que a su vez se manifiesta en el tejido de las Mochilas, o los Chumbes.

Cosmovisión

El pilar fundamental denominado Cosmovisión presenta dentro de su contenido los

elementos Identidad, Trascendencia, Saberes, Tradición Oral; hablar sobre el pensamiento Misak compromete íntimamente la interrelación del individuo con la naturaleza *“Allá arriba estaba El-ELLA, todo blanco todo puro, todo bueno. El Pishimisak- kallim lo tenía todo, lo veía todo. Somos hijos del agua, somos de aquí como nace un árbol”*. El ser Misak tiene un pensamiento propio, ha interpretado la sabiduría de la naturaleza y de acuerdo a ella, organizó su pensamiento y su existencia armónica, en el tiempo y en el espacio.

El segundo momento metodológico desarrollado en varias oportunidades por grupos impares de aprendientes del territorio, estudiantes Misak e investigadores del grupo Pedagogía Nómada presenta como herramienta metodológica la cedula de campo donde se consignan categorías individuales y grupales, en algunas oportunidades construidas en lenguaje natural y se expresan de manera verbal en Namtrik¹⁵ debido a que muchas de estas categorías no existen en castellano y se forman en referencia al contexto del diálogo, agregándole un valor cultural incalculable en la recuperación de saberes en el territorio.

Usos y Costumbres

Según el PEG los usos y costumbres *son todos los elementos esenciales que identifican al ser Misak; como la espiritualidad, valores, el idioma, vestido y toda la concepción de vida social y cultural; que permite recrear y transformar la cultura vitalizando la identidad en interrelación con otras culturas (Namui namui). La cultura guambiana es única y diferente de los demás.* Este pilar es integrado a su vez por la familia, el trabajo, la convivencia y la medicina propia.

Frente a las experiencias del grupo de investigación en torno al tercer momento metodológico “el Volver” se resaltan las visitas a la casa de justicia en la vereda Santiago, la casa Payan, los cultivos de la Misak Universidad, las pisciculturas entre otras, donde es posible evidenciar estas prácticas propias y el nivel de organización que manejan diferentes instituciones, en este tercer espacio se hacen relaciones entre categorías para poder entender algunas dinámicas y se facilita el

¹⁵ Namtrik es el idioma del pueblo Misak, tradicionalmente desarrollado de forma oral, cuenta con traducción no terminada al castellano y continua en construcción.

análisis del territorio desde varias visiones como la familia, el trabajo , el derecho mayor y la medicina propia lo que permite el entendimiento del problema de investigación.

Autonomía

Según el PEG la autonomía es la capacidad racional de interpretar la realidad y decidir frente a ella. por otro lado, *la autonomía significa ciertas condiciones internas y externas que no se distorsionan por la fuerza o coacción, es decir, un hombre autónomo debe tomar distancia de las convenciones sociales del entorno y de la influencia de las personas que le rodean. Su acción debe expresar principios que él mismo ratifica por un proceso de reflexión crítica (Alvarez-Valdez,2008, p.240).* En el territorio misak y haciendo referencia exclusiva al planteamiento del (PEG), la autonomía tiene que ver íntimamente con origen, autoridad, derecho mayor e interculturalidad.

El cuarto momento metodológico del Retornar implica “transformar”, por eso dentro de las experiencias del grupo pedagogía nómada el poder observar proyectos como el de recuperación del lenguaje natural, recuperación de Música propia, recuperación del tejido propio, entre otros cuyo contenido es expuesto en las diferentes instituciones educativas, amplia el rango de acción de los proyectos e incluso promueve el desarrollo de aulas extendidas al interior y exterior del territorio para la construcción de una bioecoregión.

Conclusiones

La investigación Creativa en el territorio ancestral Misak ha impulsado procesos de investigación y proyectos sociales en distintas instituciones del resguardo de Guambia, fortaleciendo emprendimientos y fomentando la educación sin discriminación, todo esto mediante el uso de herramientas que están al alcance de los estudiantes Misak, así como el uso de plataformas virtuales de aprendizaje para el acceso a otros saberes externos al territorio.

Un aspecto interesante del desarrollo de la metodología de Investigación Creativa es que posibilita el dialogo entre diferentes culturas sin importar el entorno natural o territorio donde se desarrolle, creando una polifonía de voces para la construcción de ideas en torno a una Bioecoregión.

Como proyección del centro de investigaciones de la Misak esperamos poder seguir ampliando el numero de proyectos e integrar mas instituciones educativas a lo largo y ancho del territorio, además de hacer alianzas por medio estos con otras comunidades, grupos étnicos, y programas de investigación al norte de los departamentos del Cauca y Valle del Cauca en compañía de la Universidad Libre Cali.

Referencias

Ríos, Vesga, Zabala Archila, Zabala Cubillos, 2010. *La investigación creativa*, Colombia, Cali: Universidad Libre.

Velazco, (2010). fundaminga Bogota, Colombia recuperado

<http://fundaminga.blogspot.com/p/redes.html>

Restrepo, (2010). Aproximación cultural al concepto de territorio. Recuperado

<http://cartografiasocial2010.obolog.es/aproximacion-cultural-al-concepto-territorio-928304>

Tunubala, (2014) SABERES Y TRADICIONES DEL PUEBLO MISAK EN RELACION CON EL CONOCIMIENTO CIENTIFICO ESCOLAR: LAS PLANTAS.

Tesis pregrado, Universidad del Valle, Cali.

Morales Tombe, (2017). ENROLLAR Y DESEROLLAR EN EL TIEMPO Y EN EL ESPACIO LOS SABERES Y CONOCIMIENTOS DEL PUEBLO MISAK A

TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EN EL ALA KUSREIK
YA MISAK UNIVERSIDAD PARA LA CONSOLIDACIÓN DEL TERRITORIO,
Universidad Misak.

Autoridad pueblo Misak. Proyecto educativo Gumabiano. Colombia,
Departamento Cauca

(Ibidem)

(Ibidem)

(Ibidem)

Álvarez -Valdéz, (2008). ¿LA AUTONOMÍA, FUNDAMENTO DE LA DIGNIDAD
HUMANA?. Recuperado <http://aebioetica.org/rtf/04-BIOETICA-66.pdf>. P.240.

APROXIMACIONES A LA CONFIGURACIÓN DE UN MACROPROYECTO INTERNACIONAL DE INFANCIA REDIPE... O... INFANCIAS?

Ana María Aragón Holguín¹⁶

“Lo que se dé a los niños, los niños darán a la
sociedad”

Karl A. Meninger.

RESÚMEN

La presente propuesta se funda en la problematización de un Macroproyecto de Infancia en rasgo de humanidad sobre la actual apuesta por una atención integral de calidad para niños y niñas en Colombia. Centra su marco de discusión en la Educación como eje articulador de una Política de Estado llamada a la intersectorialidad de actores, acciones y movilizaciones en su favor.

Sus objetivos atienden a la configuración de una reflexión crítica propositiva sobre su colocación en humana condición. De ahí que la problematización atienda,

¹⁶Doctoranda en Ciencias de la Educación, Magister en Educación: Desarrollo Humano, Especialista en Docencia para la Educación Superior, Licenciada en Educación Preescolar. Experta en campos como Primera Infancia - Ciencias de la Educación – Administración Educativa – Política Pública - Proyectos Educativos, Sociales y Comunitarios. Responsable de planes y proyectos para creación de programas académicos de pregrado y posgrado desde la escritura de documentos maestros para registro calificado y acreditación de alta calidad; Diseño, Creación, Implementación y Gerencia del Proyecto Guardería Infantil Renacer – Cárcel de Mujeres de Cali; Diseño y creación del Observatorio en Primera Infancia (<http://observatorio.usbcali.edu.co/>) y creación de la Revista Virtual Hablemos de Infancia (<http://usbvirtual.usbcali.edu.co/rpi/>), entre otros. Actualmente Directora de la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia de la Universidad de San Buenaventura Cali y creadora de la línea de investigación en Infancia del Grupo de Investigación en Educación y Desarrollo Humano categoría A de Colciencias.

de una parte, desde lo dado como valor histórico acerca de la infancia, y de otra, hacia lo que está por darse en un acontecer para nuestro País. En este sentido, la propuesta del Macroproyecto responde no sólo a lecturas y relecturas recientes acerca de políticas, saberes, discursos y prácticas sobre la Infancia, sino además, a la discusión académica, investigativa y su proyección internacional, como umbral y tensión del tiempo presente.

PALABRAS CLAVE: Macroproyecto, Infancia, Infancias, Atención Integral, Educación Inicial.

A Manera de Contexto!

Aproximarse a la configuración de un Macroproyecto Internacional de Infancia a través de la Red REDIPE deviene miradas plurales, deconstrucciones y reconfiguraciones sobre imaginarios sociales y culturales que componen el complexus de la Infancia. Dichos imaginarios se redimensionan, a manera de problematizaciones, en emergencia de discusiones en mayoría de edad académica entre los grupos de investigación, organizaciones u otros que componen la Red desde sus producciones, experiencias y dinámicas en tanto movilidad de pensamiento y gestión de conocimiento aplicado al campo de la Infancia.

Si bien existe gran diversidad de discursos asociados al campo, éste se ha ido constituyendo en clave de construcción social con una fuerte carga histórica y política. Los significados diversos de sus conceptos estructurantes hacen que

éstos no sean neutrales y por tanto porten ideologías, posicionamientos y concepciones respecto de lo que la Infancia es y/o debiera ser (Cannella, 1997; Da Costa, 2007; Dahlberg et al., 2005). Al respecto, Países como Argentina, Colombia, Chile, Guatemala, Perú, México y Brasil, han acusado con fuerza la ambigüedad y falta de discusión epistemológica sobre ello.

Distintos ejemplos a nivel nacional e internacional demuestran cómo esta ambigüedad sobre la forma de nombrar la Infancia (niño, niña, infancias, primera infancia) puede reproducir estructuras calificadas como dominantes, en otros casos como patriarcales o modernistas, o basadas en discursos de tipo tecnocrático. Así, una de las demandas más fuertes a la hora de pensar un Macroproyecto sobre Infancia es, sin lugar a duda, el que se hagan explícitas las concepciones sobre la base de estas nociones.

Engranaje Internacional para desarrollar el concepto

No es del interés de este Macroproyecto desarrollar un enciclopedismo o un pensamiento ilustrado sobre la Infancia dentro del escenario político de la Atención Integral: Referentes Técnicos y Marcos de Política actual hacen suficiente énfasis en el saber acumulado alrededor del tema, rejillas, formatos, tiempos, condiciones de calidad, etc. No obstante, el contexto en el que habita dicha Infancia no ha sido suficientemente pensado como problema de conocimiento. Es por ello que el Macroproyecto se asume aquí como el llamado al análisis atento, teórico y

conceptual del deber ser de un Proyecto de País en el entramado de una Atención Educativa e Integral.

De ahí que la historia de la Infancia se escriba en tiempo presente. La historia del hoy nos marca el rumbo de este Macroproyecto. No es una cartografía, con nuevos nombres, de lo ya hecho en nuestros países. Su trazado investigativo implica una auto/colocación en óptica de conciencia histórica y lucida de la relación educativa-asistencial en América Latina y el Caribe.

Reflexión sine qua non acerca de las dinámicas humanas fundamentadas en saberes y prácticas distintivas entre un sujeto educador como trabajador de la educación y un sujeto profesional del campo educacional.

De esta manera el Macroproyecto plantea la invitación a superar la visión sobre la Infancia en óptica de constreñimiento y avanzar hacia la conformación de comunidades de pensamiento sobre su atención y educación en óptica de posibilidad y construcción de tejido social.

Hacia la fundamentación onto/gnoseológica de la Infancia como concepto

La palabra concepto proviene de la voz latina conceptum que significa concebido. Por ello para hablar de Infancia se hace necesario centrar la mirada no desde su forma nominal sino desde el espíritu mismo que se ha construido social y culturalmente. Entiéndase entonces “CONCEPTO” como el espíritu ideológico concebido por y para comprender la Infancia. “Concepto” no hace referencia a un

término o palabra que se traduzca o requiera un significado de diccionario. Hace referencia a lo que queremos transmitir profundamente.

Y por no referirse a un término o palabra es algo vivo y en devenir constante. Así, es mutable, se actualiza con el devenir de la historia presente. No espera vigencias en años para renovarse, pues se trata es que la historia misma en presente la renueva y actualiza.

Se propone entonces configurar un macroproyecto de *Infancia o Infancia* desde la pregunta por lo humano. Desde dicho referente ¿qué sería lo que se problematizaría?

Cuando se piensa en dotar de humanidad la configuración de un nuevo horizonte para la Infancia, estamos proponiendo que la Infancia misma (en pragma) dentro de y entre los diferentes actores, se contiene, exalta, actualiza y potencia en el conjunto de los rasgos de la vida, de manera que los discursos, saberes y prácticas asociadas a su atención y Educación sean consecuentes con su forma de nombrarla y no como el acto de reproducción de un sistema inequitativo y excluyente.

El Desafío...

Hacer un cálido llamado a la configuración de una comunidad de pensamiento sobre la Infancia a manera de Macroproyecto con proyección

Internacional a través de la Red REDIPE, en su sentido más amplio, se constituye en escenario de oportunidad para la convergencia de diferentes disciplinas desde la tensión que subyace a su comprensión y vínculo con la triada Educación/Atención/Investigación.

Es claro para REDIPE que la Infancia ha alcanzado mayor visibilidad en las agendas de las políticas públicas y el progresivo reconocimiento de los niños como sujetos de derechos. Pareciera entonces que la tensión a resolver se debate entre definiciones estáticas y universales presentes en documentos oficiales de los países, y la construcción de sentidos compartidos sobre cómo se valora y construyen condiciones de aprendizaje y desarrollo de infancias plenas.

De ahí que el desafío se avizore desde la gestión e impulso de la RED en favor de experiencias, elaboraciones conceptuales, buenas prácticas, entre otros, que coadyuven a la reflexión en la agenda política e intersectorial (ya sea local) de cada País participante en el Macroproyecto y su articulación en torno a una concepción compartida de qué es la infancia y el desarrollo humano.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

Base sobre Política:

- Conpes 109
- Conpes 3861 de 2016
- Constitución Política de 1991
- Decreto 0709 de 1996
- Decreto Ley 1278 de 2002
- Ley General de Educación 115 de 1994
- Ley 1098 de 2006 Código de Infancia y Adolescencia
- Ley 1804 de 2016 De Cero a Siempre
- Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 Todos por una Nuevo País
- Plan de Desarrollo del Valle del Cauca 2016-2019 "El Valle está en Vos".
- Referentes Técnicos Educación Inicial

Base sobre los campos de Formación Disciplinar

- Alzate P., V. (2001). Concepciones y perspectivas de infancia. Pereira: Papiro.
- Aries, P. (1993). La Infancia. Revista de Educación, (254).
- BAQUERO Y NARODOWSKI (1994), "¿Existe la infancia?", en: Revista IICE Año III N° 6, Miño y Dávila, Bs.As. pp. 61-67.
- Carlos Skliar. La infancia, la niñez, las interrupciones.
- Casas, F. (1998). Infancia. Perspectivas psicosociales. Barcelona: Paidós.

- COREA, Cristina y LEWKOWICZ, Ignacio (1999): ¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez. Bs. As., Lumen – Humanitas.
- DEMAUSE, LI. (1991) Historia de la infancia. Madrid: Alianza.
- ESCOLANO. B. (1980) Aproximación histórico-pedagógica a las concepciones de la infancia. Studia Pedagógica
- DE CAMILLON, Alicia, CELMAN, Susana y otros: La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Paidós Educador. Buenos Aires – Argentina 1998.
- FLOREZ OCHOA, Rafael. Evaluación Pedagógica y Cognición. Mc Graw Hill. 1999. Bogotá.
- DELGADO, Buenaventura (1998): Historia de la infancia. Barcelona, Editorial Ariel S. A.
- DELORS, Jacques. “La educación encierra un tesoro” Santillana. UNESCO Madrid 1996
- DE TESANO, Aracelli. Escuela y comunidad; un problema se sentido. Bogotá, CIUP – CIID 1993
- DEWEY, Jhon. Cómo pensamos. Barcelona Paidós 1989.
- DIAZ, Mario. El campo intelectual de la educación en Colombia. Centro Editorial Universidad del valle. Cali. 1993
- DIAZ. Mario y otros. Pedagogía discurso y poder. Editado por: Corprodic. Bogotá 1998
- FERREIRE, Paulo. Educación como práctica de la libertad, obra citada. P. 159.

- FERREIRE, Paulo. Educación como práctica de la libertad, Editorial América Latina. Bogotá. P. 65
- FAYAD, Jaime. La ética una práctica de pensarse a si mismo. Universidad del valle. Cali 2001
- FLOREZ OCHOA, Rafael. Hacia una pedagogía del conocimiento. MC Graw Hill Santa fe de Bogotá. Colombia 1995
- Jimenez Absalon. Infancia ruptura discontinuidades de su historia en Colombia
- La infancia: Concepciones y Perspectivas Maria Victoria Alzate Piedrahita. Editorial Papiro 2003.
- Malaguzzi, Loris, La educación infantil en Reggio Emilia, Barcelona, Rosa Sensat-Octaedro, 2001.
- Maria Victoria Peralta. Una pedagogía de las oportunidades. Editorial Andrés Bello. 2.008
- MORIN, Edgar, Pensamientos complejos, Paris 1996
- MORÍN, Edagar. Los Siete Saberes necesarios a la Educación del Futuro. Ediciones Faces/UCV. 2000. Caracas.
- MEJIA, Marco Raúl. La de(s) construcción: como ayuda para una nueva cultura escolar. O cómo no hacer el PEI como tarea. CINP – Fe y alegría. Documento fotocopiado 1996
- Muñoz y Pachón: Historia social de la infancia (1988), La niñez en el siglo XX (1991) y La aventura infantil a mediados de siglo (1996)

- Narodowski, M. (1999) Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual, Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Narodowski, M. Y Brailovsky, D. (comps.) Dolor de Escuela, Buenos Aires: Prometeo libros.
- NOT. Louis. Las Pedagogías del Conocimiento. Fondo de Cultura Económica. 2000. Bogotá
- Peralta, Maria Victoria. “¿Nuevos paradigmas de la educación infantil en el siglo XXI?”. Santiago de Chile, febrero 2.000.
- SÁENZ, J.; Saldarriaga, O. Ospina, A. (1997). Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia. 1903-1946. Colciencias, Ediciones Foro nacional por Colombia, Ediciones Uniandes. Editorial U. De Antioquia. Medellín. 2 volúmenes.
- Territorios de la Infancia / Alfredo Hoyuelos, Clara Eslava. 2005. 9788478273782
- Tonucci, Franceso. (2003). la ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad. Buenos Aires, Argentina: Unicef Argentina, editorial losada S.A
- TONUCCI, Francesco (2008): Frato, 40 años con ojos de niño. Graó. Barcelona.TONUCCI, Francesco (1994): La soledad del niño. Barcanova. Barcelona.
- ZAMBRANO L. Armando. La mirada del sujeto educable. La pedagogía y la cuestión del otro. Artes gráficas del Valle. Santiago de Cali 2000
- ZULUAGA G. Olga Lucia. Pedagogía e historia. Bogotá. Ediciones foro por Colombia. 1987.

DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA MEDIR LOS ESTILOS DE DIRECCIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE BÁSICA Y MEDIA

Pablo Andrés Erazo Muñoz¹⁷

Germán Albeiro Castaño Duque¹⁸

Resumen

Al ser la dirección escolar una de las funciones vitales de los sistemas educativos y uno de los factores más importantes en la influencia en el aprendizaje de los estudiantes, se hace necesario medir de qué manera se está realizando en la instituciones educativas, lo que proporcionaría insumos para la realización de políticas públicas en selección y formación de los directivos de las instituciones educativas oficiales de básica y media. Sin embargo debido a la carencia de instrumentos fiables y validados que la midan en el contexto colombiano, se diseñó y validada con pruebas de alfa de Cronbach, análisis de comunalidades, eigen values, varianza total explicada y correlaciones de Spearman, X², indicadores AGFI, GFI, y RMSEA, un instrumento que permite a partir del énfasis en las relaciones y en los resultados caracterizar los estilos de dirección, además se realiza un aporte al conocimiento con la creación de nuevos estilos que permiten

¹⁷ Administrador de Empresas, Especialista en Gerencia Educativa, Magister en Administración. Miembro del grupo Cultura de la Calidad en la Educación, Universidad Nacional de Colombia y Educación y Formación de Educadores (EFE) Categoría A Colciencias, Universidad Católica de Manizales, docente de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Manizales, Colombia. Correo electrónico perazo@ucm.edu.co; paerazom@unal.edu.co

¹⁸Administrador de Empresas, Economista, Especialista en Administración de Sistemas Informáticos. Profesor Asociado Universidad Nacional de Colombia. Ex Vicerrector Universidad Nacional Sede Manizales. Director del grupo Cultura de la Calidad En la Educación. Director del Centro de Pensamiento en Desarrollo Sostenible, Universidad Nacional de Colombia. Investigador Senior (IS) Colciencias. E-mail: gacastanod@@unal.edu.co.

categorizar la dirección de dichos centros. Finalmente como aplicación del nuevo instrumento, se realizó un análisis de conglomerados K means para presentar los atributos de los estilos de dirección de los rectores de las instituciones educativas oficiales de Básica y media del Municipio de Manizales, Colombia.

1. Palabras

clave

Estilos de dirección, estilo democrático, estilo autocrático, dirección escolar, instituciones educativas.

Introducción

Una de la funciones vitales de los sistemas educativos es la dirección escolar (Moreno, 2018; Fullan, 2016), siendo “el segundo factor más importante (a continuación del profesor o maestro) en cuanto a la influencia sobre el aprendizaje del estudiante” (Fullan, 2016, p. 11). La manera como se dirige la Institución Educativa, genera impactos en la realidad diaria de los docentes, las relaciones interpersonales, la asignación de trabajo, aplicación de la autoridad y participación de estos. En investigaciones recientes desarrolladas en Colombia, se ha encontrado que “en ocasiones los Directivos Docentes no tienen formación en aspectos relacionados con la Dirección de las Instituciones Educativas (I.E), en tal sentido aplican lineamientos estatales, sin ser conscientes de las perspectivas administrativas que están presentes en dichas actuaciones” (Ramírez 2012, p.155), esta carencia de formación conduce en muchos casos al desconocimiento de una mejor manera de gerenciar la institución educativa impidiendo así una dirección eficaz, la cual genera un alto impacto en el logro del estudiante, y el éxito escolar (Thomas & Kearney 2010; Hariri, Monypenny et al., 2012).

Sin embargo “a pesar de la basta literatura que hay sobre el liderazgo en el sector educativo” (Storey 2004, p. 249), hay poca evidencia empírica del estudio de los estilos de dirección de los rectores de educación básica y media, en Colombia no hay estudios y en el mundo los pocos que se encuentran, se han efectuado especialmente en países Europeos y Asiáticos como Indonesia. Aún sabiendo que “hasta la fecha, no han encontrado un solo caso de una escuela que

mejore su récord de logros estudiantiles en ausencia de una dirección talentosa y efectiva” (Hariri, Monypenny et al., 2012, p.4)

Morillo (2006) plantea que en los elementos de la dirección escolar que generan mayor satisfacción en los maestros son: el proceso de toma de decisiones, procedimiento para dar órdenes, consulta para obtener sugerencias, propiciar la participación efectiva y proceso decisorio ante conflictos y los de menor satisfacción son oportunidad de mejoramiento profesional, reconocimiento de la labor docente y proceso decisorio ante conflictos, algunos autores han hallado evidencias de estas relaciones (Pérez & Azzollini, 2013; Yukl, 1994, 2002; Foong, 2001; Pezeshki Rad, Golshiri Esfahani & Zamani Miandashti, 2008; citados por Pérez & Azzollini, 2013; Cuadra Peralta & Veloso Besio 2007, 2010; Golden & Veiga, 2008; Bono, Foldes & Muros, 2007; Bass, 1990; Morillo, 2006)

Revisión a la literatura

Los rectores de las instituciones educativas utilizan diferentes maneras de realizar su trabajo. Dichas maneras de “comportarse ante situaciones diversas representan su estilo de dirección” (Venegas, 2002, p.125), el cual es producto de la conjugación de diversos factores que se analizaron en esta investigación. De acuerdo con Ball (1989:94), citado por (Venegas, 2002), “un estilo de dirección en educación puede entenderse como ‘una forma de realización social, un modo particular de comprender y aplicar la autoridad de la dirección” (p. 125). Además el mismo autor plantea que el estilo de dirección está directamente relacionado con el quehacer y el comportamiento de todas las personas en la institución educativa. El estilo de dirección no es algo estático, ni definido unívocamente, sino por el contrario varía en la medida de la madurez del rector, quien no se casa con uno sólo sino que maneja una mezcla de varios, según las necesidades de la institución educativa, el macroentorno (demografía, legislación educativa, perfil psicográfico de los estudiantes...) y el microentorno (incluyendo las características de los docentes).

Según Venegas (2002) “los estilos de dirección se han concebido de acuerdo con las distintas teorías o corrientes del pensamiento administrativo” (p.122), esto

indica que su evolución ha correspondido al avance de la sociedad, por lo anterior a continuación se presentan cronológicamente algunos elementos de los estilos de dirección que contribuyen a la construcción de los que se estudian en esta investigación.

Mirada a los estilos de dirección clásicos

Dentro del análisis inicial de los estilos de dirección, se encuentra especialmente marcada la división entre el estilo autoritario y el democrático, los cuales demuestran el paradigma dominante de clasificación de estos imperante hasta la actualidad, debido a su tendencia en el énfasis en las tareas (autoritario) y en las personas (democráticos), presentes implícitamente de una u otra manera desde los albores de la administración.

Patrones autocrático y democrático según las diferentes teorías

Teoría	Autoritario	Democrático
Mc.Gregor	Teoría X	Teoría Y
Likert	Sistema 1	Sistema 4
Red Gerencial	9.1	9.9
Estudios de Ohio State University	Iniciación de estructura	Consideración

Fuente: (Venegas, 2002: 127)

En la anterior tabla se presenta algunos de los teóricos clásicos que contribuyeron con la variable de estilos de dirección, los cuales se amplían a continuación

Taylor, Fayol y Mayo

Para Taylor y Fayol, el administrador se centra especialmente en mejorar la productividad de la organización, para lo cual hacen énfasis en las tareas y la

estructura respectivamente, sin embargo dejan de lado¹⁹ a la persona como fuente productiva y elemento vital de la organización, el cual puede aportar a esta desde otras perspectivas.

Sin embargo años más tarde hacia los 30, Elton Mayo realiza sus experimentos en Hawthorne, donde demuestra la importancia de la organización informal y que las personas más allá de las tareas o de la estructura se mueven por intereses sociales. Estos inicios presentan una tendencia a la dirección desde un solo factor, la tarea, la estructura o las relaciones sociales, sin embargo más adelante otros autores presentan la importancia de analizar la dirección desde otras perspectivas que son principalmente los estilos autoritarios y los participativos.

Mcgregor (estilo de dirección X , Y)

“las actitudes de los gerentes respecto de la naturaleza de las personas influirán de manera directa e importante en el comportamiento de éstas” (Sánchez, 2009, p.3)

En lo cotidiano siempre se ha planteado que existen dos tipos de personas: los que les gusta trabajar (aquellos que no necesitan ser supervisados) para hacer las cosas y siempre buscan hacerlas mejor y aquellos que son perezosos aparentemente por naturaleza, al respecto de estos tipos de personas, el estadounidense Douglas McGregor (1994), propone dos estilos de dirección denominados: X (autocrático) y Y (democrático), que están directamente asociados a una serie de principios sobre el comportamiento humano McGregor (1994) citado por Coopers (1996).

Los directivos que ven a los trabajadores como la teoría x, no aprovechan al máximo lo que ellos pueden ofrecer a la organización, en cambio los que los observan con la teoría Y comparten las decisiones y dan libertad a los empleados, ellos como plantea Fayol (1986), son motivados por el reconocimiento y la satisfacción personal, también trabajadas por Maslow (1991) en la pirámide de

¹⁹ Aunque no del todo, pues Taylor plantea que la administración busca el máximo beneficio del patrón y del empleado.

necesidades, donde los primeros (X) son motivados por las necesidades básicas, dinero y seguridad, y los segundos (Y), son motivados por el reconocimiento y la satisfacción personal.

Rensis Likert

Likert centró su trabajo en el comportamiento humano del director, de allí el nombre de su escala ampliamente utilizada hasta nuestros días, este revisó en sus trabajos la relación entre el desempeño del director y la satisfacción laboral (Hernández & Rodríguez, 2002), él presenta cuatro estilos de dirección, los cuales han sido tradicionalmente estudiados, ellos son:

Estilo 1. El autoritario – explotador: El cuál tiene un alto énfasis en las tareas y bajo énfasis en las personas, son altamente autocráticos y desconfían de las personas, su manera de hacer que se hagan las cosas está basada en el miedo y en el castigo, dando recompensas en algunas ocasiones, su comunicación es vertical y descendente (Likert & Lasierra, 1969; Sánchez, 2009).

Estilo 2. Autoritario benevolente: Son altamente condescendientes con las personas a su cargo, al igual que el estilo anterior dan recompensas y hacen uso del temor y el castigo para los colaboradores hagan lo que ellos necesitan, trabajan “bajo un estrecho control de políticas” (Sánchez, 2009, p.52) pero permiten en bajo grado: la comunicación ascendente, la toma de decisiones descentralizada y la delegación.

Estilo 3. Consultivo: Tienen alto énfasis en las personas aunque del todo, su principal forma de motivar a las personas es a través de las recompensas, pero también usan el castigo como alternativa, la comunicación es bidireccional y permiten que se tomen decisiones en todos los niveles de la organización.

Estilo 4. Democrático: Este estilo es el más participativo de todos, donde las personas son tenidas en cuenta para la toma de decisiones, la comunicación es de abajo hacia arriba, el gerente tiene confianza en las personas, tienen en cuenta sus opiniones e ideas y la utilizan para la toma de decisiones.

De acuerdo con Likert & Lasierra (1969), los estilos de dirección más participativos son más productivos que los que tienden hacia el individualismo, además logran mayor satisfacción para los miembros de la organización.

Los estilos de dirección planteados por Likert, dan solidez a la presente investigación ya que permiten dividir nuevamente la dirección en dos dimensiones, los que hacen énfasis en las tareas (autocráticos) (estilo 1 y 2), y los que hacen énfasis en las personas (democráticos) (estilo 3 y 4).

Lewin y Lippitt (1938)

Kurt Lewin y Lippitt de la universidad de Iowa, realizaron “uno de los primeros estudios sobre las teorías de liderazgo basadas en el comportamiento” (Sánchez, 2009, p.46), este estudio se basaba en el análisis de uso que los directores le daban a la autoridad que les habían dado. Estos autores proponen tres estilos directivos:

Estilo 1. Autocrático

Es un estilo basado en las tareas, el directivo da órdenes y supervisa su cumplimiento, es radical continuamente da recompensas y castigos.

La comunicación es unidireccional y las decisiones centralizadas en el directivo (Lewin & Lippitt, 1938)

Estilo 2. Democrático: Tiene en cuenta al grupo en la toma de decisiones, además permite que los métodos de trabajo sean diseñados por los colaboradores

Estilo 3. Políticas Laxas o Laissez Faire

De acuerdo con Sánchez (2009), este estilo de dirección utiliza poco el poder o incluso no lo hace, deja que los trabajadores fijen sus propias metas y “considera que su papel es facilitar las operaciones de sus seguidores proporcionándoles información y actuando como contacto con el medio ambiente externo” (p. 48)

De los tres estilos los autores descubrieron que el número tres era el menos efectivo, pero el que mayor grado de satisfacción generó en el grupo experimental.

Grid Gerencial (Blake & Mouton, 2003)

En 1962 estos autores construyeron un modelo de cinco estilos gerenciales los cuales según Hersey, Blanchard y Johnson (1998), han sido usados ampliamente por programas de desarrollo organizacional y administradores, dichos estilos permiten de manera más directa y pertinente analizar los estilos propuestos, pues pasa de la estructura rígida planteada por los autores citados anteriormente a una red, rejilla o malla que permite ubicar en un plano cartesiano el nivel de énfasis en

las producción (tareas) y en las personas del director y de esta manera se le asigna un estilo a dicha ubicación. Las ubicaciones o estilos se presentan en la tabla siguiente

Grid Gerencial



Fuente: (Valencia, 2008)

Se observa que estos autores hacen énfasis en las tareas y de nuevo plantean los estilos autoritarios y democráticos, sin embargo este modelo es más completo pues permite plantear puntos medios como es el caso de la *administración de medio camino* o centrada en la organización personal, que busca un equilibrio adecuado entre las tareas y las personas. Además plantea un estilo llamado *club campestre*, el cual es el resultado de tener sólo énfasis en las personas, lo cual a juicio del

autor de esta investigación demuestra que el estilo participativo no necesariamente es el mejor, si no se tienen en cuenta las tareas.

Teorías situacionales

Las teorías situacionales analizan que no existe un único y mejor modelo de dirección, sino más bien que el directivo puede y debe ajustar su estilo a las necesidades de entorno, a la situación (Hersey, Blanchard et. al., 1998). Al respecto Tannenbaum & Schmidt (1973) proponen en su artículo un amplio espectro de dirección que el administrador puede escoger para relacionarse con sus colaboradores y concluye que “no existen extremos absolutos”.

Sin embargo también los estudios de liderazgo (dirección) situacional se enmarcan en los enfoques de orientación hacia las tareas y hacia las personas (el mismo que se ha presentado durante esta revisión teórica) y que se utilizará para el modelo planteado.

Modelo propuesto por (Sánchez, 2009)

Iván Darío Sánchez Manchola publicó como producto de su tesis de Maestría investigativa en Administración Mcs realizada en la universidad del Valle, un modelo de caracterización de los estilos de liderazgo y dirección, el cuál fue contrastado empíricamente en dos empresas del valle de Cauca, donde se caracterizaron los estilos de dos directores de Talento Humano. En dicho modelo se presenta dos dimensiones principales, las cuales coinciden con las teorías y modelos presentados a lo largo del desarrollo teórico de esta investigación, las cuales son las tareas y los resultados.

Dimensión tareas (Resultados)

De acuerdo con Sánchez (2009), se entiende por dimensión tareas “aquellas personas que se caracteriza por estar definiendo objetivos cuantitativos, insistiendo en su obtención, explorando nuevos medios...para alcanzar los objetivos propuestos” (p. 98).

Énfasis en las personas (relaciones)

En este énfasis los rectores se caracterizan por “demostrar confianza y apoyo mutuo, fomentar la participación, la comprensión, la comunicación abierta, respeto, buenas condiciones de trabajo...son los que presentan una mayor orientación

establecer un clima laboral gratificante...buscando de este modo satisfacer sus necesidades personales” (Sánchez, 2009, p. 101). Este énfasis corresponde directamente a lo requerido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), quién en la Guía 34 presenta las características del rector que ellos quieren para las Instituciones Educativas.

Características del rector, según el MEN

- Cree en la educación inclusiva como estrategia fundamental para acceder al conocimiento y al desarrollo.
- Confía en la capacidad de todos los estudiantes para aprender y lidera la búsqueda y puesta en marcha de estrategias pedagógicas innovadoras y pertinentes.
- Es proactivo y flexible (se permite cambiar, innovar y afrontar la complejidad).
- Tiene un elevado grado de compromiso y motivación.
- Estimula y reconoce el buen desempeño de estudiantes y docentes.
- Dirige sus esfuerzos a los aspectos en los que puede incidir. No se siente impotente ante los problemas que no puede solucionar.
- Usa datos e información para tomar decisiones de manera responsable.
- Lidera sus equipos directivo, docente y administrativo para que se involucren en la construcción y desarrollo de la identidad institucional, el PEI y los planes de estudio y de mejoramiento.
- Logra que cada persona que trabaja en el establecimiento o centro educativo se sienta parte del equipo y comparta sus principios y formas de actuar.
- Verifica el cumplimiento de las funciones y tareas de cada una de las personas a su cargo.
- Evalúa periódicamente el desempeño de docentes, directivos y personal administrativo, y les da retroalimentación pertinente y oportuna para que puedan superar sus dificultades.
- Conoce las características de los estudiantes, sus familias y el entorno de la institución educativa, así como su evolución en el tiempo.

- Planea su trabajo y lidera la formulación, ejecución y seguimiento de planes y proyectos.
- Sabe que debe aprender continuamente para tener más y mejores herramientas teóricas y metodológicas para ejercer su labor.
- Promueve el sentido de pertenencia al establecimiento educativo.
- Moviliza conocimientos y esquemas de acción para solucionar los problemas.
- Construye el sentido y la razón de ser del establecimiento o centro educativo que dirige.
- Fomenta el trabajo en equipo.
- Sabe cuáles son los aprendizajes y competencias básicas que todos los estudiantes deben desarrollar en cada momento de su proceso educativo.
- Facilita la apertura y permanencia de espacios de participación y concertación de la comunidad educativa.
- Establece canales de comunicación apropiados que permiten informar, escuchar, dialogar, debatir y concertar.
- Fomenta el intercambio de experiencias.
- Busca apoyos externos para fortalecer la institución y ayudar a estudiantes, docentes y personal administrativo.

Fuente: (MEN, 2008, p.27)

De acuerdo al MEN el Rector de las I.E debe estar más orientado hacia las personas que hacia las tareas, sin embargo y de acuerdo con el cuadro anterior estas no se deben descuidar.

METODOLOGÍA

Técnicas e instrumentos

Teniendo en cuenta el problema formulado, tipo de estudio y los objetivos de la investigación, se definieron como técnicas la encuesta dirigida a docentes y la entrevista a los rectores. Para cada una de las técnicas mencionadas se diseñó o ajustó el respectivo instrumento para la recolección de los datos.

Encuesta a docentes

Para medir la variable Estilos de Dirección, se partió de modelo propuesto por Sánchez (2009), “Los Estilos de Dirección y Liderazgo en el área de Gestión Humana: caracterización en dos organizaciones a través de un modelo propuesto”, planteó una propuesta de medición de esta variable, más holística y ajustada a los objetivos y categorías planteadas; al reunir elementos de los estilos de dirección como los planteados por Fayol (1986), McGregor (1994), Blake y Mouton (2003),

Hersey, Blanchard et al., (1998), entre otros. Además por ser un modelo reciente, de elaboración y con comprobación empírica en Colombia, específicamente en el Valle del Cauca.

Por otro lado el instrumento presentado por Sánchez (2009), presenta un alfa de Cronbach de 0.934, hecho que permite reconocerla como un instrumento de análisis muy confiable desde el punto de vista estadístico.

Población y muestra

Esta encuesta fue aplicada a 230 docentes de 18 instituciones Educativas de básica secundaria y media de los colegios oficiales del sector urbano de Manizales, Colombia, para su aplicación se usó la herramienta de formularios de google drive, con el acompañamiento del equipo de investigación. Es de resaltar que hay encuestas que se diligenciaron directamente por parte de los investigadores debido a que algunos docentes tienen dificultades en el manejo de las Tic, esto permitió una mayor observación de la percepción de los estilos de dirección.

Finalmente se realizó el análisis de los datos arrojados por el cuestionario en el Software Statistical Package for the Social Sciences SPSS versión 19, que permitió efectuar los análisis necesarios para validar el instrumento, el módulo AMOS para las ecuaciones estructurales (SEM).

Entrevista

La entrevista a profundidad que se realizó a los rectores, consta de dos preguntas, que buscan indagar sobre su estilo de dirección, se consideró que la encuesta no era el instrumento más apropiado para obtener la información por parte del rector sobre su estilo de dirección, ya que por lo general responde más desde el deber ser que desde el ser, es decir la información suministrada no sería veraz (Hersey, Blanchard et al.1998) Finalmente la información obtenida fue grabada y transcrita en el procesador de texto, donde se organizó de acuerdo a la categorías para su posterior análisis.

Resumen de instrumentos aplicados

Técnica	Instrumento	Dirigido a	Datos medidos
----------------	--------------------	-------------------	----------------------

Entrevista	Guía temática para entrevista	Rectores	Cualitativos
Encuesta	Encuesta escala tipo Likert	Docentes	Cuantitativos

Fuente: Elaboración propia

Población y muestra

Las instituciones educativas que cumplían con los parámetros definidos para la presente investigación (tener básica secundaria y media, pertenecer al sector urbano) son según la unidad de recursos humanos de la Secretaría de Educación de Manizales 42 compuestas por 932 docentes de básica secundaria y media de la ciudad de Manizales, se obtuvo una muestra de 18 instituciones educativas y 230 docentes. El muestreo de las instituciones educativas se realizó por conveniencia o no aleatorio (muestreo aceptado y validado en el campo de la ciencias sociales) y el muestreo de los docentes se hizo aleatorio al interior de estas, la selección de las instituciones educativas se dio bajo el interés manifestado de las instituciones interesadas en participar en el estudio. Dado que se logró una recolección de 18 instituciones educativas completas (cuestionario de estilos de dirección) se obtuvo una cobertura del 43% cifra que es acorde con otros resultados obtenidos a nivel internacional; por ejemplo, en investigaciones sobre gestión humana Valle, Martín, Romero y Dolan (1999), obtuvieron un 13% en España, Huselid (1995) logró un 28% en USA, Jerez (2001) obtuvo un 26,75% en España y Calderón (2006) alcanzó un 20.6% en Colombia.

Si se hubiera utilizado un sistema estadístico de muestreo aleatorio simple, según estos datos se podría hablar de un error muestral del 5,5% con un nivel de confianza del 95% y el valor máximo de la varianza.

RESULTADOS

Diseño y Validación un instrumento para la medición de los estilos de dirección escolar.

En primera medida para la validación del cuestionario se desarrolló un análisis factorial exploratorio (AFE) y confirmatorio (AFC), teniendo en cuenta que para el cuestionario de estilos de dirección se basó en la estructura de Sánchez (2009) la cual a la fecha no había sido validada. Es de resaltar que en el momento de construcción de análisis factorial exploratorio se pretendía identificar las condiciones subyacentes que configuraban el análisis, para esto se realizó análisis de validez convergente, discriminante y fiabilidad compuesta, bajo las técnicas *alfa* de *Cronbach*, análisis de comunalidades, análisis de *eigen values*, análisis de la varianza total explicada y análisis de correlaciones de *Spearman*, técnicas que permitieron realizar una reconfiguración estructural de las condiciones preestablecidas por Sánchez (2009).

Posterior al análisis factorial exploratorio se realizó análisis factorial confirmatorio bajo el cual se validaron las estructuras subyacentes que permiten una conjunción sin diferencias altamente significativas, es decir estructuras subyacentes que permiten generar inferencia poblacional –las estructuras identificadas permiten analizar el dirección en la población-, para esto se realizó validación del modelo bajo χ^2 , indicadores AGFI, GFI, y RMSEA.

En segunda instancia se realizó análisis de conglomerados K means, técnica que permite la clasificación de grupos de acuerdo a las condiciones de valoración de los atributos, con la cual se identificó el estilo de dirección de cada rector.

Análisis de los estilos de dirección

En primera instancia se realizó un análisis factorial exploratorio bajo el método *oblimin*, para los ítems que componen la estructura de tareas, en este se evidencia la existencia de tres factores que explican el 64,28% de la varianza total y que presentan un *eigen value* superior a uno (*eigen value* ≥ 1) Es de resaltar que con la finalidad de generar parsimonia en el modelo se eliminan los factores en los que no carguen como mínimo dos ítems con un alto grado de comunalidad²⁰ y en consecuencia no se genera condición mínima de saturación²¹. Esto lleva a generar

²⁰ Un alto grado de comunalidad se refleja con un valor superior a .7 en la varianza extraída (*comunalidad* $\geq .7$)

²¹ La condición mínima de saturación del factor está supeditada a que en este se carguen como mínimo dos ítems con un alto grado de comunalidad y con una carga superior a .4.

una reducción exploratoria de 14 ítems que estructuran el componente tareas a una reducción de 9 ítems.

Análisis factorial bajo el método oblimin ítems que componen la estructura tareas.

ÍTEMES	COMPONENTE			VARIANZA EXTRAIDA
	1	2	3	
ES1	,869	,075	-,144	,716
ES2	,836	-,014	-,114	,724
ES3	,718	-,049	,094	,561
ES4	,884	,067	,073	,733
ES5	,748	-,110	-,032	,656
ES6	,734	-,200	-,023	,727
ES7	,821	,171	,173	,597
ES8	,082	-,315	,755	,665
ES9	,170	-,626	-,093	,544
ES10	,601	-,219	-,082	,549
ES11	,494	-,356	-,097	,560
ES12	-,096	,360	,638	,615
ES13	-,094	-,897	,046	,724
ES14	,201	-,668	,144	,627

Fuente: elaboración propia.

De igual forma se realizó un análisis factorial exploratorio bajo el método *oblimin*, para los ítems que componen la estructura de personas, en este se evidencia la existencia de un factor que explica el 59.91% de la varianza total y que presenta un eigen value superior a uno (*eigen value* ≥ 1), igualmente se tomó el criterio de saturación del factor y se eliminó un ítem que no cumplía con las condiciones de carga dentro del factor. Esto lleva a generar una reducción exploratoria de 11 ítems que estructuran el componente personas a 10 ítems.

Análisis factorial bajo el método oblimin ítems que componen la estructura personas.

ÍTEMS	Componente	VARIANZA EXTRAIDA
	1	
ES15	,855	,731
ES16	,837	,700
ES17	,342	,117
ES18	,643	,414
ES19	,829	,687
ES20	-,464	,215
ES21	,781	,610
ES22	,837	,700
ES23	,914	,836
ES24	,896	,802
ES25	,882	,778

Fuente: elaboración propia.

Un aspecto importante que se evidencia en la exploración de estructuras latentes es la forma como los atributos generan un alto grado de estructuración hacia cada uno de los componentes, tareas o personas, lo cual se establece con el alto grado de fiabilidad²² y el alto grado de correlación²³ presente en las estructuras subyacentes encontradas en el proceso.

Luego del análisis factorial exploratorio se desarrolla el análisis factorial confirmatorio con la finalidad de reconocer que las estructuras encontradas generen una conjunción parsimoniosa sin diferencias altamente significativas, es decir que las estructuras subyacentes permiten generar inferencia poblacional. Para esto se verificó la estructura factorial exploratoria compuesta por 19 ítems agrupada en 2 factores, en la cual se evidenciaron bajas condiciones de ajuste teniendo en cuenta que los índices X^2 , X^2/df , GFI, AGFI, NFI presentaban valores no esperados, por lo que se hizo necesario realizar un diagnóstico de la carga de

²² Se realizó análisis de *alfa* de *Cronbach* el cual presenta condiciones fiables en la estructura ($\alpha \geq .7$).

²³ Se realizó análisis de correlaciones de *spearman* el cual evidencia un alto grado de correlación entre los ítems ($\rho \geq .3$)

los factores con la finalidad de identificar aquellos ítems que presentan saturaciones cruzadas en cada uno de los factores y aquellos ítems y que presentarían un alto nivel de error aleatorio (ver tabla).

Para tal fin se eliminaron bajo pasos sucesivos los ítems problemáticos hasta que se logró alcanzar un modelo de dos factores constituido por 8 ítems. Esto permitió reconocer un modelo factorial parsimonioso, teniendo en cuenta que el X^2 alcanzado no es significativo, lo cual evidencia una estructura invariante en cualquier muestra estudiada, y adicionalmente los indicadores X^2/gf , GFI, AGFI, NFI presentaron valores esperados, aspecto que demuestra la estructuración de un modelo excelente en su re-especificación (ver tabla).

Tabla. Modelos estilos de dirección

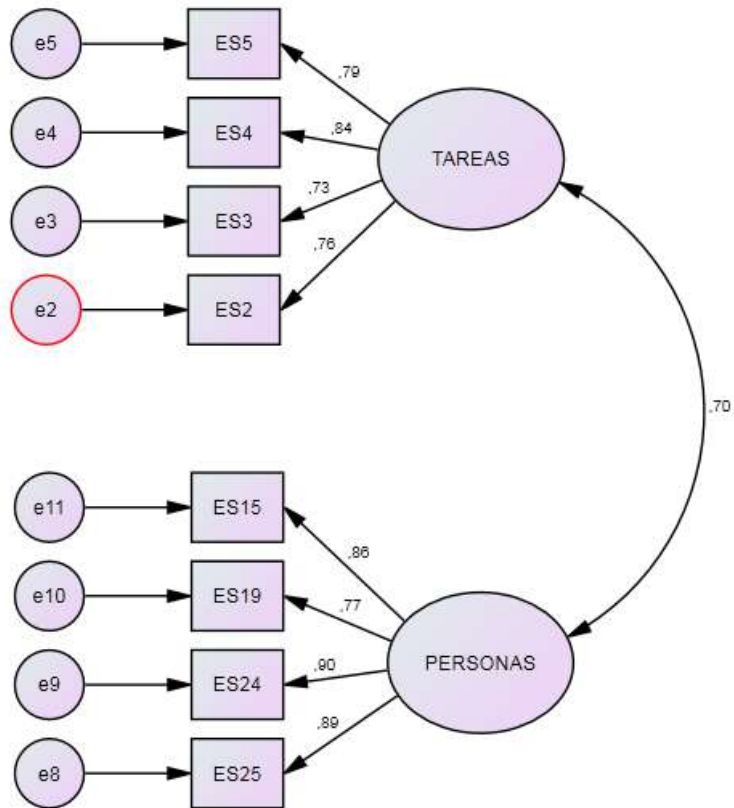
MODELOS	ÍNDICES DE BONDAD Y AJUSTE						Calidad del ajuste*
	X^2	X^2/gf	GFI	NFI	CFI	RMSEA	
Modelo 1 2 factores 19 ítems	509.50	3.374	.807	.860	.897	.102	BAJO
Modelo 2 2 factores 16 ítems	357.786	3.474	.834	.886	.915	.104	BAJO
Modelo 3 2 factores 14 ítems	285.301	3.754	.846	.902	.926	.110	BAJO
Modelo 4 2 factores 14 ítems	140.71	2.655	.905	.940	.962	.085	ACEP
Modelo 5 2 factores 8 ítems	21.298	1.121	.978	.983	.998	.023	EXCEL

* La nomenclatura es: ACEP=aceptable y EXCEL=excelente.

Fuente: Resultados de la investigación.

Ahora bien al analizar las saturaciones de los elementos del modelo final en las variables latentes o estructurantes se puede apreciar que varían desde ,73 hasta ,90; aspecto que evidencia la fuerte explicación que otorgan cada uno de los ítems a cada una de las estructuras latentes encontradas (ver gráfico).

Path analysis modelo final estilos de dirección.



Dimensión tareas		
ES2 Descripciones exactas del trabajo a realizar	ES3 Implementación de mecanismos de control y seguimiento	ES4 uso del Sistema de gestión de calidad para monitorear la I.E
ES5 Uo de indicadores para medir el desempeño de los docentes		

Dimensión Personas		
ES15 Posibilidad de expresar inconformidades (comunicación)	ES19 Tama de decisiones compartida	ES24 Búsqueda de una moral alta y buen estado de ánimo
ES25 El rector Inspira confianza a sus docentes		

Fuente: Elaboración propia.

Es de resaltar que el modelo presentado anteriormente se ajusta a los criterios de validez convergente, validez discriminante y fiabilidad, teniendo en que para generar una estructura invariante en cualquier muestra estudiada bajo el modelo factorial confirmatorio estos criterios deben estar presentes, para corroborar dicha condición, es posible evidenciar en las tablas siguientes las condiciones de fiabilidad y condiciones de convergencia entre los ítems evaluados por cada estructura latente y condiciones de divergencia entre cada uno de los ítems del cuestionario de estilos de dirección.

Alfa de Cronbach para las dimensiones de estilos de dirección.

DIMENSIÓN	ALPHA DE CRONBACH
Tareas	0,861
Personas	0,917

Fuente: elaboración propia.

Análisis de correlaciones para las dimensiones de estilos de dirección.

	ES2	ES3	ES4	ES5	ES15	ES19	ES24	ES25
ES2	1							
ES3	,604**	1						
ES4	,667**	,620**	1					
ES5	,602**	,619**	,694**	1				
ES15	,521**	,381**	,484**	,433**	1			
ES19	,479**	,347**	,467**	,455**	,667**	1		
ES24	,579**	,450**	,547**	,495**	,734**	,690**	1	
ES25	,541**	,424**	,519**	,497**	,758**	,682**	,794**	1

Fuente: elaboración propia.

Explicación del modelo de estilos de dirección

Tipologías de los estilos de dirección planteados.

De acuerdo con el modelo propuesto, donde se cruzan la calificación de los cuatro ítems de la dimensión personas y los cuatro ítems de la dimensión tareas, se ubica cada estilo en uno de los nueve cuadrantes planteados, cada uno presenta características específicas que denotan el estilo de dirección del rector.

Como se presenta en la siguiente figura, los estilos de dirección planteados son: Holístico, Padre Autoritario, Opresor, Colega, Indefinido, Negligente, Benefactor, Irresoluto y Ausente.

Estilos de Dirección propuestos

Énfasis en las Personas	5,0	Benefactor	Colega	Holístico	
	4,5	Irresoluto	Indefinido	Padre Autoritario	
	3,25	Ausente	Negligente	Opresor	
		1,0	3,5	4,75	5,0
		Énfasis en las Tareas (resultados)			

Fuente: Elaboración propia

Descripción de los estilos de dirección propuestos

Holístico: Alto énfasis en las tareas (cuarto cuartil) y alto énfasis en las personas (Cuarto cuartil)

El director que tiene este estilo, considera la opinión de los subordinados, y les consulta para decidir, busca constantemente un buen estado de ánimo y una moral alta en ellos, además inspira confianza en sus colaboradores. En esta dimensión comparte elementos comunes del estilo de liderazgo participativo y colaborativo presentado por diversos autores (Ogbonna & Harris, 2000; Pedraja & Rodríguez, 2004).

Por otra parte se considera holístico porque también, tiene alto énfasis en los resultados, su estilo además se caracteriza porque describe con exactitud a sus trabajadores el trabajo que deben realizar, implementa constantemente mecanismos de control y seguimiento, mantiene y usa el sistema de gestión de calidad para monitorear el desempeño de la institución educativa y usa con frecuencia indicadores para medir el desempeño de los docentes. Esta dimensión es similar al estilo de liderazgo directivo planteado House & Mitchell (1975) citado por (Carvajal & Arango, 2011) y el instrumental trabajado por Pedraja & Rodríguez

El estilo de liderazgo instrumental se caracteriza porque el líder explica a sus subordinados como llevar a cabo el trabajo, define los estándares de desempeño y los esquemas de trabajo. (Pedraja & Rodríguez, 2004, p.65).

El director que tiene un estilo Holístico busca siempre la sinergia entre todos los elementos que debe gestionar, es decir hace que se cumplan en alto grado los objetivos institucionales, tiendo además como prioridad a los colaboradores, tiene elementos comunes con los *estilos administración en equipo* (Blake & Mouton, 2003), *sinérgico* (Sánchez, 2009) y dirección democrática (Erazo Muñoz, Castaño Duque et al., 2011). Este estilo de acuerdo con Daft (2006)

...da la posibilidad de hacer parte a los subordinados en la toma de decisiones, antes de decidir, consulta a sus colaboradores escucha sugerencias y opiniones para integrarlas al grupo de decisiones que se toman a diario en la organización, estimula discusiones grupales y presenta sugerencias por escrito. [Este liderazgo] Incrementa la congruencia entre las metas de los subordinados y las metas organizacionales, citado por (Carvajal & Arango, 2011: 72)

Padre Autoritario: alto énfasis en las tareas (Cuarto cuartil) y medio énfasis en las personas (segundo y tercer cuartil)

Como indica su nombre, este estilo se relaciona directamente con las características de este tipo de padre,

El *estilo autoritario* se presenta cuando el padre o la madre valoran la obediencia ciega, creen en la restricción de la autonomía del hijo, aprecian sobre todo la obediencia, la dedicación a las tareas marcadas...está interesado principalmente en conseguir obediencia, toma las decisiones personalmente sin consultar a los demás (Baumrind, 1971)... También puede utilizar una estructura más paternalista que, aunque más sutil, sigue siendo autocrática porque siente que debe tomar las decisiones más importantes en nombre de los demás y por el bien de ellos (Moraleda, 1978) citado por (Girardi & Velasco, 2006, p. 28).

Análogamente en el campo administrativo este directivo, ejerce un control férreo sobre sus colaboradores, mediante mecanismo de seguimiento control e indicadores que permiten el monitoreo de los docentes y de la institución educativa. Además la comunicación con los docentes por lo general es escasa, además inspiran poca confianza a sus colaboradores y estos perciben que en algunas ocasiones buscan una moral alta y un buen estado de ánimo en ellos.

Opresor: Alto énfasis en las tareas (Cuarto cuartil) y bajo énfasis en las personas (Primer cuartil)

Este estilo de dirección se caracteriza por ser altamente autoritario, no permite que los demás expresen sus opiniones o lo hace en un bajo grado, presenta baja preocupación por la búsqueda de un buen estado de ánimo y una moral alta de sus colaboradores, además no inspira confianza a los docentes. Sin embargo esta siempre implementando mecanismos de control y seguimiento, presenta descripciones exactas del trabajo a realizar por los docentes y está monitoreando constantemente el desempeño tanto individual como institucional.

A este estilo McGregor (1994), lo llamó el tipo X, Likert (1996) autoritario explotador, Lewin & Lippitt (1938) Autocrático, Sánchez (2009) tecnocrata, Blake, Mouton (2003) Autoridad-tareas y House & Mitchell (1975); Daft, 2006; Willman Carvajal & Arango, 2011), lo llamó liderazgo directivo.

Al respecto de este estilo el decreto 13342 de 1982 del ministerio de educación nacional en su art. 4, rezaba: *El rector es el jefe supremo y director de la administración y funcionamiento del Colegio*, planteando en ese entonces que este estilo de dirección era ideal para la institución educativa, por lo menos para cumplir con la normatividad y los objetivos propuesto por el MEN (Miñana Blasco, 1999)

Colega: Medio énfasis en las tareas (segunda y tercer cuartil), alta énfasis en las personas (Cuarto cuartil)

Este estilo de dirección se caracteriza por que el rector tiene alto énfasis en las personas, buscando siempre una moral alta y un buen estado de ánimo en sus

docentes, inspira confianza en ellos y permite que la toma de decisiones sea compartida.

Sin embargo en algunas ocasiones no presenta descripciones exactas del trabajo a realizar por sus docentes, usa con poca frecuencia mecanismos de control y seguimiento e indicadores de desempeño para monitorear el desempeño de la institución educativa y de los docentes.

Es llamado el *colega* porque se asemeja a la relación de un amigo o par que busca constantemente el bienestar del otro, sin embargo su posición de par hace que no se utilicen en todos los casos o con la profundidad debida los sistemas de control y seguimiento.

Indefinido: Medio énfasis en las personas y en las tareas (segundo y tercer cuartil) Como su nombre lo indica este estilo de liderazgo se caracteriza por no tener definido su énfasis, decir es un rector que en algunos casos se busca una moral alta y un buen estado de ánimo en sus docentes, de acuerdo con la situación permite que los colaboradores expresen sus opiniones y que aporten en la toma de decisiones, por lo anterior, los docente no perciben que este directivo les inspire del todo confianza.

En cuanto a las tareas en algunos casos presenta las descripciones exactas del trabajo a realizar y la implementación de los mecanismos de control y seguimiento a los docentes, no se usan con regularidad.

Negligente: énfasis medio en las tareas (cuartil dos y tres) y bajo énfasis en las personas (Primer cuartil)

Este estilo es una mezcla entre el opresor y el ausente, es decir, no tiene interés en su equipo de trabajo, no permite que los colaboradores expresen sus opiniones, ni que intervengan en la toma de decisiones, además no le interesa la búsqueda de una moral alta y un buen estado de ánimo en ellos.

En cuanto a las los resultados, en algunos casos implementa mecanismos de control y seguimiento. No usa el sistema de gestión de calidad para monitorear el desempeño de la organización y en pocas ocasiones presenta las descripciones exactas del trabajo a realizar por sus docentes.

Es llamado el negligente pues es como aquel que habla por celular mientras conduce, no tiene interés por las personas y su desempeño al volante será mediocre debido a que no cuenta con la movilidad y la atención suficiente para hacerlo.

Benefactor: Bajo énfasis en las tareas (Primer cuartil) y Alto énfasis en la personas (Cuarto Cuartil)

Este estilo de dirección permite que la toma de decisiones sea compartida con sus colaboradores, incentiva y busca que haya una moral alta y un buen estado de ánimo, inspira alta confianza en los docentes y permite una comunicación fluida de abajo hacia arriba. Sin embargo su énfasis en los resultados es muy bajo, no presenta descripciones del trabajo a realizar por los colaboradores, sus mecanismos de control y seguimiento son escasos, carece de un sistema de gestión de la calidad y en caso de haberlo no lo usa para monitorear el desempeño de la institución educativa, además no utiliza indicadores para medir el desempeño de los docentes.

Por lo anterior se denomina estilo benefactor, porque se asemeja a las características de las políticas asistencialistas que utilizan algunos gobernantes, donde sólo se da, pero no se exige nada a cambio. Algunas características de este estilo, *administración club campestre* de Blake, Mouton (2003) y al estilo *sociable* propuesto por Sánchez (2009)

Irresoluto: Énfasis bajo en las tareas (primer cuartil) y énfasis medio en las personas (segundo y tercer cuartil)

Este estilo se caracteriza por tener un bajo énfasis en las tareas, es decir, no implementa mecanismos de control y seguimiento a los docentes, ni presenta descripciones exactas del trabajo a realizar por ellos, además carece de un sistema de gestión de calidad para monitorear el desempeño de la institución y de indicadores para medir el desempeño de los docentes.

En cuanto a las personas inspira poca confianza en sus colaboradores, en algunos casos busca una moral alta y un buen estado de ánimo en sus docentes, en cuanto

a la toma de decisiones los docentes perciben que en algunos casos se les tiene en cuenta.

Se denomina irresoluto debido a que su duda constante hace que en algunos casos se tengan en cuenta las personas y en otras no y que no disponga de mecanismos de control y seguimiento para alcanzar los resultados institucionales.

Ausente: Bajo énfasis en las tareas y en las personas (Primer cuartil)

Este estilo se caracteriza por permitir que todas las situaciones institucionales queden a la deriva, es decir el control es muy bajo y las exigencias en resultados es mínima, además su interés por los colaboradores y su estado de ánimo, no hacen parte de sus intereses, es como si no hubiera nadie en esta dirección, por ello se da el nombre del ausente, debido a que si nadie dirigiera la institución educativa sería igual a que si la dirigiera un rector con este estilo.

Dicho estilo ha sido definido por Lewin & Lippitt (1938) como Políticas Laxas o Laissez Faire, expresión Francesa que significa *dejar hacer, dejar pasar*; Blake, Mouton (2003), la denomina *administración empobrecida* y Sánchez (2009) la llama estilo *indiferente*.

Producto del análisis de la información, se encontró que los rectores de las I.E estudiadas presentan los siguientes estilos de dirección.

Caracterización de los Estilos de dirección presentados por los rectores estudiados.

Énfasis en las Personas	5,0	Benefactor	Colega Colegio 4 (4,38; 4,63) Colegio 12 (4,00; 4,75) Colegio 16 (4,50; 4,50)	Holístico Colegio 18 (4,75; 4,75)
	4,5	Irresoluto Colegio 1 (2,63; 3,63) Colegio 5 (3,13; 4,00) Colegio 10 (3,50; 4,00)	Indefinido Colegio 8 (4,25; 4,25) Colegio 14 (3,88; 4,00) Colegio 15 (4,25; 3,75) Colegio 2 (4,55; 4,35)	Padre Autoritario
	3,25	Ausente Colegio 13 (3,25; 2,50) Colegio 6 (3,13; 3,25) Colegio 11 (3,50; 3,25)	Negligente Colegio 3 (3,75; 3,00) Colegio 9 (3,50; 2,50) Colegio 17 (4,00; 3,25) Colegio 7 (4,50; 3,25)	Opresor
	1,0	3,5	4,75	5,0
	Énfasis en las Tareas (resultados)			

Fuente: elaboración propia

De acuerdo a la matriz anterior y teniendo como referente el modelo propuesto, se encontró que de los 18 rectores objeto de estudio, cuatro presentan el estilo indefinido, tres colega, uno holístico, cuatro negligente y tres ausente.

Con relación a los rectores que presentan el estilo de dirección Holístico, la caracterización conceptual del modelo propuesto permite mostrar que estos consideran la opinión de los subordinados, y les consultan para decidir, buscan constantemente un buen estado de ánimo y una moral alta en ellos, tal como lo manifiesta uno de los rectores entrevistados, “... yo soy un convencido de que el talento humano debe gerenciarse de la mejor manera y para ello en el fondo es necesario un trato netamente humano...siempre se trata de escuchar a la persona y de idearle solución a los problemas con todo el corazón y la mente puesta en ese problema como tal... se le respeta no solo como profesional sino también como humano...” [C.18].

La caracterización también presentó que este estilo tiene un alto énfasis en las tareas, implementa constantemente mecanismos de control y seguimiento, además de medir constantemente el desempeño de los docentes. Los rectores de que pertenecen a este estilo comentan que *“...tenemos formatos inclusive de quejas, reclamos y sugerencias donde muchas veces las mismas personas hablan de los docentes, se llama la relación, se habla con ellos, se hace un seguimiento...”* [C.18].

También se caracteriza por presentar detalladamente a los docentes las tareas que debe realizar *“...les explicamos claramente qué esperamos, en qué tiempo se deben desarrollar las cosas y con qué resultados a través de procesos concretos: cronogramas, indicadores, fechas y obviamente la parte presupuestal que el colegio aporta...”* [C.18]

El director que tiene un estilo Holístico busca siempre la sinergia entre todos los elementos que debe gestionar, es decir hace que se cumplan en alto grado los objetivos institucionales, teniendo además como prioridad a los colaboradores. Al respecto uno de los entrevistados que hacen parte de este estilo comenta: *“...he tenido que solicitar traslados de docentes que no han dado la mediada pero obviamente con un seguimiento permanente desde todo su proceso pedagógico...”* [E18].

Por otro lado, la caracterización conceptual del estilo irresoluto del modelo propuesto, plantea que el énfasis en las personas es medio, es decir tanto el nivel de confianza que inspira a sus docentes, como la apertura en la toma de decisiones y la búsqueda de una moral alta y un buen estado de ánimo se realiza de una forma parcial, al respecto de estos elementos uno de los entrevistados expresa que *“... Hay reconocimientos, se le conoce con una mención o un acto público por esas labores que han hecho y que ellos se sientan reconocidos claro que sí...”* [C.1]

Dentro del discurso del entrevistado ubicado en este estilo, el único elemento que se menciona de búsqueda de una moral alta en los docentes el reconocimiento en

un acto público, que no pasa de ser un acto protocolario donde el docente no siente efectivamente que se le tiene en cuenta y que se busca constantemente su buen estado de ánimo.

Este estilo también se caracteriza por tener un bajo énfasis en las tareas, es decir, implementa pocos mecanismos de control y seguimiento a los docentes y presenta en bajo grado descripciones exactas del trabajo a realizar por ellos, además carece de un sistema de gestión de calidad para monitorear el desempeño de la institución y de indicadores para medir el desempeño de los docentes, esto se evidencia en las entrevistas a los rectores pertenecientes a este estilo, quienes al preguntarles sobre cómo dirige la institución educativa no plantea ninguno de los elementos de control y seguimiento, ni presentación de descripciones del trabajo a realizar, se limitan a considerar que su trabajo consiste en *“...ser la cabeza visible de la institución, donde apuntan todas las cosas malas y buenas es complicado y muy complejo porque tiene que manejar distintos profesores, la relación con secretaria de educación, también el espacio los estudiantes, padres de familia es una cosa compleja...”* [C.1]

En cuanto al estilo de dirección Colega, el modelo propuesto plantea que quienes presentan este estilo, tienen un alto énfasis en las personas, específicamente, permitiendo que estas participen en la toma de decisiones *“...para tomar decisiones uno tampoco tiene la autoridad absoluta sino que uno está apoyado en una serie de personas que conoce el ambiente y le ayudan a uno a tomar decisiones...”* [C.12], *“...que todo el mundo pueda participar pueda hacer propuestas pueda intervenir en la toma de decisiones y trazar ese norte de la institución...”* [C.16].

Además el modelo plantea que este directivo permite una alta posibilidad a los docentes de comunicar lo que piensan y una gran confianza en él, esto se corrobora en el siguiente fragmento: *“...aquí nos queremos mucho esa es la razón y porque aquí no hay línea que por qué entonces yo soy la rectora entonces como tal esto aquí vive abierto usted verá que aquí nadie me llama dona me dicen por mi apodo...”* [C.4].

Se llama colega a este estilo debido a que su característica principal es parecer un amigo, “... es que yo fui además docente de este colegio mucho tiempo entonces yo fui compañera de todos ellos entonces yo tengo pensamientos de profesor.” [C.4], “...de hecho yo era compañera de ellos yo era docente en la institución, entonces a todos los conozco desde esas aulas de clase...” [C.16]

Sin embargo en el énfasis en las tareas es medio, es decir, los sistemas de control, seguimiento e indicadores se usan con media frecuencia o intensidad, esto se corrobora en el siguiente planteamiento, “...el control se ejerce a través de delegación uno sabe que tiene un coordinador académico y disciplinario...” [C.12]

Se nota constantemente que son Colegas (compañeros), pues basan su dirección en la amistad más que en lo formal “...usted aquí puede fregar y recochar todo lo que quiera pero cuando hayan cosas serias somos otros...”[C.4], “...yo nunca me vengo ni revisando clase ni nada eso si ustedes saben que hay que entregar planes de área...” [C.4]. Además considera que el sistema de gestión de calidad tiene poca utilidad para la institución educativa: “...desde que al maestro lo pusieron a llenar tantos formatos para mostrar la evidencia le quitaron las ganas de ir trabajar en el aula..., yo tengo profesores encantadores que no jodamos con planes de aula... a la gente se le pide en su justa medida en lo que pueda...” [C.4].

El modelo teórico plantea que el estilo negligente tiene un énfasis bajo en las personas, es decir, aunque se preocupa por la búsqueda de una moral alta y un buen estado de ánimo de los docentes, este es percibido como bajo por ellos, al respecto un docente plantea que “...podrían existir condiciones aún más favorables para el desarrollo del trabajo y las relaciones interpersonales, dados los tiempos y ocupaciones laborales. [D.17C.17].

Este estilo utiliza sistemas de control y seguimiento en un nivel medio y medio alto a los docentes, esto se evidencia en el planteamiento de este entrevistado “...las estudiantes evalúan a los docentes y los estoy evaluando varias veces al año, yo voy a los salones y observo la clase...miro si está cumpliendo todos los elementos

que debe llevar la escuela activa. Tengo un cuadernillo de todos los parámetros debe cumplir a los cuales se comprometió si no está cumpliendo alguno de ellos yo dialogo con el sobre por qué no está haciendo guías...” [C.7]

También tiene como característica este estilo que el rector inspira baja confianza en los docentes “...*los profesores me tienen mucho respeto, algunos dice que ella no tiene pelos en la lengua, ella de una vez los llama, profesor por qué las estudiantes están diciendo esto de usted, ellas son testigos de esto y él debe cambiar y si no yo con mucho respeto le digo voy a pedir su cambio y pido el cambio de profesor...” [C.7]. Además usa indicadores para medir el desempeño de los docentes y de la I.E, “...*también tenemos algunos instrumentos de medición, vemos un tablero de indicadores, periódicamente hacemos unas mediciones de algunos aspectos que hemos convenido institucionalmente y que consideramos son factores claves de éxito...” [C.17].**

Otro factor de este estilo es que presenta descripciones exactas de las tareas a realizar por sus colaboradores, “...*Nosotros tenemos una matriz de indicadores, unos objetivos establecidos a nivel de la institución cada área tiene unas metas establecidas...nosotros establecemos unas pautas anuales, semestrales bimestrales e incluso hasta de una semana o un día de que es lo que tenemos que hacer y hacia dónde vamos...” [C.17]*

Finalmente en este estilo la búsqueda de una moral alta de los docentes es baja, en cuanto a esto una entrevistada comenta que, “...*pero pues que digamos que haya una política pues de estímulos donde digamos pues que si se hace esto entonces este es el camino digamos es más del día y uno felicitarlo, poner en el tablero de decir bueno, por el micrófono también felicitamos a los maestros...” [C.17]*

El modelo de estilos de dirección planteado, muestra que el estilo de dirección ausente se caracteriza por no presentar descripciones exactas del trabajo a realizar por los trabajadores, carecer de un sistema de gestión de calidad que le permita monitorear el desempeño de la I.E, tener pocos sistemas de control y seguimiento

a los docentes, esto se corrobora en los comentarios por un docente cuyo director pertenece a este estilo, “...Se delega demasiado, se improvisan decisiones, se saltan los conductos regulares y no hay criterios serios para las decisiones ni seguimiento efectivo...” [D.6C.11]. Esa carencia de control de la I.E y de los docentes se evidencia en el siguiente relato de un rector entrevistado, “...el coordinador académico que se encarga de controlar la institución y de administrarla...” [C.7].

Esto coincide con lo planteado por Bradford y Lippitt (1945), en Bass (1990) citados por (Vega Villa & Zavala Villalón, 2004): “Dejan mucha responsabilidad sobre los empleados, no ponen metas claras y no ayudan a su grupo a tomar decisiones, evitándolas (p. 121)

Se llama ausente porque considera que sus función es responsabilidad de todos, menos de él, ni en las tareas, ni con las persona. “... como responsables de la institución, tenemos muchos grupos y cada uno de ellos asume su roll y asume las responsabilidades [C.7]. No mide el desempeño de los docentes “...la mayoría de los maestros de la institución pertenecemos al 2277 somos de un estatuto antiguo y no somos de evaluación y los maestros del 1278 que en este momento cuento son cuatro maestros ellos tienen evaluación anual de desempeño [C.7].

El modelo propuesto llama indefinido al estilo de dirección ubicado en el centro (Blake & Mouton, 2003), debido a que tanto de las tareas como de las personas, se encuentra en el nivel medio. Por ejemplo en cuanto a la moral alta y el buen estado de ánimo de los docentes, comenta que “...motivar a un docente es difícil con todas las afujías que tienen la implementación de las directrices ministeriales, de salud o laborales a nivel institucional tienes que trabajar simplemente el clima laboral...” [C.15]

En cuanto a la confianza que debe inspirar a sus docentes, también se encuentra en un punto medio, pues considera que, “...uno como directivo tiene que entrar a

manejar todas esas situaciones emocionales, la afectividad, no digo que uno sea meloso sino que hay que tener en cuenta sus días personales... [C.15]. La descripción exacta de las tareas a desarrollar por los docentes, también se encuentran en un punto medio, es decir en algunos casos se hace y en otros no “...los docentes dicen: mejor la reunión de padres de familia tal día por esto, esto y esto entonces vamos acomodando todo el cronograma me dicen que hagamos la reunión [C.15]

En cuanto a la búsqueda de una moral alta y un buen estado de ánimo de los docentes, este estilo se preocupa especialmente por saber qué le está pasando, sin embargo deja de lado otros mecanismos más efectivos para lograrlo, “...estamos pendientes: fulanito de tal ¿qué le pasó?, ¿cómo va?, ese mero hecho de esta compartiendo, le da una cierta importancia a la persona y dice, si yo soy muy importante para el directivo...” [C.15]. Hace control y seguimiento a los docentes, pero en medio grado “... también se les indaga cómo les fue, ya se solucionó, no hay ningún problema pero si nos dicen que no, nosotros buscamos otra estrategia de apoyo, hemos buscado de pronto con otro docente...” [C.15]

El rector de este estilo inspira poca confianza a sus docentes “...a veces mucha gente lo ve a uno como inalcanzable y en realidad uno es una persona común y silvestre como todos los demás con sus errores con sus problemas con todo y que a veces necesita que alguien le diga por aquí no es mira que puede ser por este otro lado...” [C.15]

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se estudiaron los estilos de dirección de una muestra de rectores oficiales del sector urbano de Manizales; en la revisión teórica se encontró que la literatura sobre los estilos de dirección a diferencia de la de estilos de liderazgo no es muy amplia y que en muchos casos los autores tienden a mezclar indiferentemente los unos con los otros, esta mezcla de conceptos es común en muchos términos de la

administración y hace que se genere confusión en el planteamiento de teorías y en el desarrollo de estudios empíricos.

Lo anterior creó la necesidad de proponer un modelo para la medición de los estilos de dirección para los rectores del sector oficial, pues los pocos que se habían dedicado con claridad a hablar de estilos de dirección McGregor (1994) Likert (1969), Lewin & Lippitt (1938), Blake & Mouton (2003), lo hicieron hace varias décadas y en la actualidad no se ajustan a las características de los estilos de los directores, debido a que en la mayoría de los casos se limitan a dividir los estilos en los autocráticos, democráticos y laissez faire, como si un solo factor pudiera marcar el estilo de un director.

En el mejor de los casos Blake & Mouton (2003) y Goleman (2000), proponen más estilos, especialmente los primeros con la Grid gerencial, la cual proponen que para plantear el estilo de dirección se tenga en cuenta el énfasis en las tareas y el énfasis en las personas, presentando así cinco estilos más integrales. Tomando como base la grid gerencial, el Colombiano Sánchez (2009), propone un modelo para medir los estilos de dirección y liderazgo. El cual fue la base para el modelo propuesto en esta investigación, por su claridad teórica, actualidad y adaptación al contexto colombiano.

Al respecto del modelo de Sánchez (2009), la presente investigación discute lo siguiente:

El modelo según Sánchez (2009), se propone para medir los estilos de dirección y liderazgo, lo cual no es cierto, debido a que su desarrollo se basa exclusivamente para medir estilos de dirección, pero no los estilos de liderazgo, para medir estos existen múltiples instrumentos, entre ellos el *MLQ: Multifactor leadership questionnaire* (Avolio & Bass, 2004; Muenjohn & Armstrong, 2008). Además no es correcto mezclar los estilos de dirección con los de liderazgo pues lo uno no implica lo otro (Pérez Ortega, Rojas López et al., 2007), en conclusión se debe desarrollar un modelo para estilos de dirección y otro para estilos de liderazgo.

El modelo de Sánchez (2009), presenta pruebas de fiabilidad a través de alfa de Cronbach superiores a 0,7, sin embargo, carece de pruebas de validez discriminante y convergente, lo que implica que no se puede hacer inferencia estadística con los resultados obtenidos a través de su medición.

- El modelo sólo se aplicó a dos dirigentes de talento humano por medio de las encuestas a seis y doce subalternos respectivamente, lo cual es una muestra muy pequeña para validar un modelo de estilos de dirección.

La anterior discusión en torno al modelo de Sánchez (2009), permite plantear que los resultados de estudios como el de Cardona Garcés & Montoya Duque (2013), no miden totalmente lo que plantean pues muchas de sus categorías carecen de consistencia interna y de validez discriminante, es decir muchos de los ítems miden lo mismo, lo que genera errores en la medición, por ejemplo no es casual que todos los estilos medidos por Sánchez y los que han utilizado este modelo de medición den como resultado el estilo Sinérgico, como si no existieran los demás.

En contraposición, el modelo que se propuso en esta investigación, de un lado responde altamente a las pruebas de fiabilidad, validez convergente y discriminante y de otro, hace un aporte al conocimiento proponiendo una escala para medir los estilos de dirección de instituciones educativas y a partir de esta complementa los estilos existentes, a través de elementos actuales y pertinentes con los directores y subalternos. Este no sólo se valida a través de ecuaciones estructurales, sino por medio de elementos cualitativos como entrevistas a profundidad a los directores que corroboran los resultados estadísticos de la percepción de los dirigidos. La teoría de la administración estaba en mora de ampliar los estilos de dirección, pues las investigaciones proponían que no hay estilos puros, pero no proponían los estilos intermedios, elemento que aporta la presente investigación.

Metodológicamente este estudio propone además de una nueva escala de medida de los estilos de dirección, que dicha medición se haga a los subordinados y no a los directores debido a que estos responden desde el deber ser y no desde el ser, igualmente se requiere una triangulación de fuentes a través de elementos cualitativos como la entrevista semiestructurada a los rectores evaluados. Esto corrobora lo planteado por Raineri (2006) quien en su investigación también midió los estilos de dirección a través de los subordinados debido a que la automedición de los rectores “pueden ser afectadas por problemas de autoestima o por la capacidad de las personas para automonitorear su comportamiento (Guthrie y Schwoerer, 1994; Miller y Cardy, 2000; Silverman *et al.* 2005) citados por (Raineri, 2006, p.23).

Referencias Bibliográficas

Bass, B.M. (1990). Bass & Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications (3rd ed.). New York: Free Press.

Baumrind, D. (1971). "Current patterns of parental authority." *Developmental psychology* 4(1p2): 1.

Blake, R. y Mouton, J. (2003) *La rejilla gerencial: La llave hacia la excelencia del liderazgo*. Trillas 3ra ed. México

Bono, J.E., Foldes, H.J., & Muros, J.P. (2007). Workplace emotions: The role of supervision and leadership. *Journal of Applied Psychology*, 92, 1357-1367.

Calderón, H. G. (2006). La gestión humana y sus aportes a las organizaciones Colombianas. En revista *Cuadernos de administración*, enero–junio, (19) 31 Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, Colombia.

Carvajal, S. W., & Arango, M. I. V. (2011). Relación en las percepciones del estilo de liderazgo del jefe inmediato con el desempeño laboral de los estudiantes en práctica de la universidad icesi. *Estudios Gerenciales*, 27(118), 67-84.

- Castaño, D. G. A. & Calderón H. G. (2013). "Incidencia de la gestión humana en la calidad de la educación básica y media, caso Departamento de Caldas." En revista Sotavento (20).
- Coopers, S. L. (1996). El capital humano y la empresa. Los recursos humanos la clave de la competitividad. En revista Cuadernos de Cinco Días, Madrid, España.
- Foong Loke, J. (2001). Leadership behaviours: effects on job satisfaction, productivity and organizational commitment. *Journal of nursing management*, 9(4), 191-204.
- Cuadra P, A. & C. Veloso B. (2007). "Liderazgo, clima y satisfacción laboral en las organizaciones." En *Universum* (Talca) 22(2): 40-56.
- Cuadra-Peralta, A., Veloso-Besio, C. (2010). Grado de supervisión como variable moderadora entre liderazgo y satisfacción, motivación y clima organizacional. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 18, (1), 15-25.
- Daft, R. (2006). "La experiencia del liderazgo. 3ra." Edición. México: Edit. Thomson.
- Fayol, H. (1986). "Administración industrial y general." Barcelona España: Biblioteca de Dirección de Empresas. Ediciones Orbis.
- Fullan, M. (2016). La dirección escolar. Tres claves para maximizar su impacto. Madrid: Morata.
- Girardi, C. I. & J. Velasco (2006). "Padres autoritarios y democráticos y características de personalidad de estudiantes de licenciatura y posgrado." *Revista intercontinental de psicología y educación* 8(1): 25-46.
- Golden, T. & Veiga, J. (2008). The impact of superior-subordinate relationships on the commitment, job satisfaction, and performance of virtual workers. *Leadership Quarterly*, 19(1) 77-88.
- Goleman, D. (2000). "Leadership that gets results." *Harvard Business Review* 78(2): 78-93.
- Hariri, H., Monypenny, R., & Prideaux, M. (2012). Principals' decision-making styles in an Indonesian school context: can principal decision-making styles significantly predict teacher job satisfaction? *School Leadership & Management*, 32 (5), 453-471.

Hernández, S. & Rodríguez (2002). Administración: pensamiento, proceso, estrategia y vanguardia, ICON Group International.

Hersey, P., Blanchard, K. & Johnson, S. (1998). Administración del Comportamiento Organizacional. Liderazgo Situacional (7ª ed.). México: Prentice-Hall.

House, R. J. & T. R. Mitchell (1975). Path-goal theory of leadership, DTIC Document. Office of Naval Research, Washington University.

Huselid, M. A. (1995). "The impact of human resource management practices on turnover, productivity, and corporate financial performance." En *Academy of management journal* 38(3): 635-672.

Jerez, P. (2001). La gestión de recursos humanos y el aprendizaje organizativo: Incidencia e implicaciones. (Tesis doctoral). Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad de Almería, Almería (España).

Lewin, K. & R. Lippitt (1938). "An experimental approach to the study of autocracy and democracy: A preliminary note." En revista *Sociometry* 1(3/4): 292-300.

Likert, R. & A. G. Lasierra (1969). El factor humano en la empresa: su dirección y valoración, Deusto Bilbao, España.

Likert, R., & Likert, J. G. (1976). *New ways of managing conflict*. McGraw-Hill.

Maslow, A. (1991). Motivación y personalidad, Ediciones Díaz de Santos S.A. Brasil.

McGregor, D. (1994). El lado humano de las organizaciones, McGraw-Hill.

MEN Guía para el Mejoramiento Institucional (2008). "Guía de la autoevaluación al Plan de Mejoramiento". MEN No. 34, pp. 8-147.

Miñana B, C. (1999). En un vaivén sin hamaca: la cotidianidad del directivo docente. Programa de Fortalecimiento de la Capacidad Científica en la Educación Básica y Media, Programa RED, Universidad Nacional de Colombia.

Moreno Olivos, T. (2018). La dirección escolar. Tres claves para maximizar su impacto. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(77), 643-650.

Morillo, I. J. M. (2006). "Nivel de satisfacción del personal académico del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez en relación con el estilo de

liderazgo del Jefe del Departamento." *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación* 7(1): 43-57.

Muenjohn, N. & A. Armstrong (2008). "Evaluating the structural validity of the Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ), capturing the leadership factors of transformational-transactional leadership." En *Contemporary Management Research* 4(1).

Ogbonna, E. & L. C. Harris (2000). "Leadership style, organizational culture and performance: empirical evidence from UK companies." *International Journal of Human Resource Management* 11(4): 766-788.

Pedraja, R. & P. Rodríguez (2004). "Efectos del estilo de liderazgo sobre la eficacia de las organizaciones públicas." En *Revista facultad de ingeniería-Universidad de Tarapacá* 12(2): 63-73.

Pérez Ortega, G., M. D. Rojas López, et al. (2007). "El liderazgo en las organizaciones no gubernamentales: una aproximación a su caracterización en Antioquia." Grupo de investigación y consultoría organizacional de la Universidad Nacional de Colombia sede Medellín, GICO, Medellín.

Pérez V, P. S. & S. Azzollini (2013). "Liderazgo, equipos y grupos de trabajo: su relación con la satisfacción laboral." En *Revista de Psicología (PUCP)* 31(1): 151-169

Pezeshki Rad, G., Golshiri Esfahani, Z. & Zamani Miandashti, N. (2008). Investigation of Leadership Style Correlates Affecting Jihad-e-Keshavarzi Staffs Job Satisfaction in Yazd. *Journal Agric. Science Technology*, 10, 421-429.

Raineri, A. (2006). "Estilos de dirección como determinantes del clima laboral en Chile." En *Revista Abante* 9(1): 3-33.

Ramírez, C. C. A. (2012). La gestión educativa (ge) en la educación básica y media oficial de Manizales: un análisis desde las teorías administrativas y organizacionales. (Tesis de maestría) Facultad de Administración de empresas, Universidad Nacional de Colombia-Sede Manizales.

Sánchez, M. I. D. (2007). "Los estilos de dirección y liderazgo en el área de gestión humana: Un proceso de caracterización." En *revista Cuadernos de administración* (38): 103-116.

Sánchez, M. I. D. (2008). "Los estilos de dirección y liderazgo: Propuesta de un modelo de caracterización y análisis." En revista Pensamiento & Gestión (25).

Sánchez, M. I. D. (2009). Estilos de dirección y liderazgo en las organizaciones: propuesta de un modelo para su caracterización y análisis, Programa Editorial Universidad del Valle.

Storey, A. 2004. The problem of distributed leadership in schools. *School Leadership & Management* 24, no. 3: 249-65.

Tannenbaum, R. & W. H. Schmidt (1973). "How To Choose a Leadership Pattern." *Harvard Business Review*.

Thomas, C., and K. Kearney. 2010. Effective principal support: What will it take? *Leadership* 40, no. 2: 8-11

Thomas, C., and K. Kearney. 2010. Effective principal support: What will it take? *Leadership* 40, no. 2: 8-11

Valencia, J. (2008). Estilos gerenciales y satisfacción laboral. (Tesis de maestría). Facultad de ciencias administrativas, unidad de post grado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima Perú.

Valle, R., F. Martin, et al. (1999). ¿Business strategy, work processes and human resource training: are they congruent? *Journal Organization Behavior* 21, 283-287.

Vega Villa, C. & G. Zavala Villalón (2004). "Adaptación del Cuestionario Multifactorial de Liderazgo (MLQ forma 5x corta) de B. Bass y B. Avolio al contexto organizacional chileno." (Tesis de pregrado). Facultad de ciencias sociales, Departamento de psicología, Universidad de Chile.

Venegas, P. (2002). "Los estilos de dirección en la administración educativa." En *La Administración Escolar Para El Cambio Y El Mejoramiento de Las Instituciones Educativas*. Editorial Universidad de Costa Rica.

Willman C, S. & M. Arango V, I. (2011). "Relación en las percepciones del estilo de liderazgo del jefe inmediato con el desempeño laboral de los estudiantes en práctica de la universidad ICESI." En revista *Estudios gerenciales* 27(118): 67-84.

Yukl, G. (1994). *Leadership in organizations* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Yukl, G. (2002). Leadership in Organizations, 5ta Ed. Upper Saddle River, NJ:
Prentice Hall.

13.

**LA EDUCACIÓN FINANCIERA Y LOS DERECHOS DE
PROPIEDAD COMO ELEMENTOS PARA EL USO
APROPIADO DE LOS RECURSOS FINANCIEROS**

Fernando Juárez
Escuela de Administración
Universidad del Rosario
Bogotá, Colombia
fernando.juarez@urosario.edu.co

Alejandro Useche
Escuela de Administración
Universidad del Rosario
Bogotá, Colombia
alejandro.useche@urosario.edu.co

Carlos Hernán Pérez
Escuela de Administración
Universidad del Rosario
Bogotá, Colombia
carlos.perez@urosario.edu.co

Universidad del Rosario
Bogotá,
Colombia
Telf. (571) 2970200

RESUMEN

Las decisiones administrativas se dirigen a obtener resultados financieros e incrementar las utilidades para las empresas y la sociedad, siendo necesaria una educación en la gestión financiera que tenga en cuenta el efecto del manejo de los recursos en el objeto social de dichas empresas. Así, debe tenerse especial consideración en cuanto a los aspectos éticos y la ausencia de sesgo de todos los actores y participantes, y en la vinculación del medio con la gestión universitaria; es decir, en la educación administrativa se debe garantizar que la práctica se realice de acuerdo a los lineamientos de aceptación social dentro del marco ético y la filosofía moral, acompañados de una reflexión moral sobre el propio comportamiento. En el presente milenio se han presentado varios de los más grandes colapsos empresariales de la historia, como los sufridos por Enron, WorldCom, Arthur Andersen, AIG, Lehman Brothers, Bear Stearns y Merrill Lynch, cuyo impacto se extendió más allá del mundo corporativo y contribuyó en gran parte a las crisis financieras recientes, causando una pérdida de confianza en las instituciones financieras y graves detrimentos del bienestar general de la población. A pesar de haberse incrementado el estudio de campos como la responsabilidad social corporativa en los currículos de los programas de pregrado y posgrado, se ha criticado la escasa formación en ética en las escuelas de negocios, donde se señala que existe un énfasis en que los profesionales comprendan los complejos modelos orientados a la maximización de las utilidades financieras, pero sin una dimensión ética adecuada y sin atender a los efectos de sus decisiones en los diferentes grupos sociales de interés. La investigación en ética financiera ha recibido poca atención tanto por parte de académicos de las finanzas como de estudiosos de temas éticos, dando como resultado un bajo interés en las prácticas docentes relacionadas con estos aspectos y un escaso impacto en la práctica profesional; esto es debido al paradigma reinante en las finanzas, el cual excluye los interrogantes normativos y exige el uso de herramientas analíticas y metodologías cuantitativas, bajo el supuesto de comportamientos racionales, libres de juicios de valor. De esta forma, las escuelas de administración se orientaron a la formación en aspectos técnicos, bajo un enfoque de neutralidad en valores

privilegiando la efectividad administrativa relacionada con el individualismo, el materialismo y la competencia, para generar riqueza material para las empresas. Sin embargo, a veces las acciones corporativas individuales no consideran el efecto externo de sus decisiones ni las internalizan adecuadamente; así, los problemas administrativos y financieros se acaban relacionando con la toma de decisiones y el control de los recursos y, por lo tanto, con los derechos de propiedad, generándose acciones con débiles bases éticas y ausencia de valores interpersonales, asociadas a una búsqueda individual de los propios intereses y del incremento productivo. Esto puede derivar de una falsa creencia sobre lo que es la propiedad de un bien, producto o servicio, por el hecho de poseer un capital. El derecho de propiedad no permite un uso ilimitado y transgresor de los derechos fundamentales de otras personas, lo que resulta especialmente sensible en el uso de recursos financieros y su impacto en el bienestar de las comunidades. La utilización de los propios recursos no excluye su sometimiento a la deliberación y supervisión social, al igual que ocurre con el intercambio contractual de recursos. Es por esto que uno de los grandes retos de la educación financiera es promover un cambio de paradigma, promoviendo la sensibilización sobre la responsabilidad social de los negocios y la creación de valor bajo estándares de buena conducta, sostenibilidad medioambiental y aporte a los diferentes grupos de interés.

PALABRAS CLAVE: finanzas, marketing, educación, ética, derechos de propiedad.

ABSTRACT

Administrative decisions are aimed at obtaining financial results and increasing profits for companies and society, being necessary an education in financial management that takes into account the effect of the management of resources in the social purpose of companies. Thus, special consideration must be given to the ethical aspects and the absence of bias from all the actors and participants, and in the connection of the environment with university management; that is, in administrative education it must be guaranteed that the practice is carried out in

accordance with the guidelines of social acceptance within the ethical framework and moral philosophy, accompanied by a moral reflection on one's own behavior. In the present millennium there have been several of the biggest business collapses in history, such as those suffered by Enron, WorldCom, Arthur Andersen, AIG, Lehman Brothers, Bear Stearns and Merrill Lynch, whose impact extended beyond the corporate world and contributed in large part to the recent financial crises, causing a loss of confidence in financial institutions and serious detriments to the general welfare of the population. Despite having increased the study of fields such as corporate social responsibility in the curricula of undergraduate and graduate programs, there has been criticism of the lack of ethics training in business schools, where it is pointed out that there is an emphasis on professionals to understand the complex models oriented to the maximization of financial profits, but without an adequate ethical dimension and without attending to the effects of their decisions in the different social groups of interest. Research in financial ethics has received little attention from academics of finance and scholars of ethical issues, resulting in low interest in teaching practices related to these aspects and a low impact on professional practice; This is due to the prevailing paradigm in finance, which excludes normative questions and requires the use of analytical tools and quantitative methodologies, under the assumption of rational behavior, free of value judgments. In this way, the schools of administration were oriented to training in technical aspects, with a focus on values neutrality privileging administrative effectiveness related to individualism, materialism and competition, to generate material wealth for companies. However, sometimes individual corporate actions do not consider the external effect of their decisions or internalize them adequately; thus, administrative and financial problems are related to the decision making and control of resources and, therefore, to property rights, generating actions with weak ethical bases and absence of interpersonal values, associated with an individual search of own interests and productive increase. This can derive from a false belief about what is the property of a good, product or service, by the fact of owning a capital. The property right does not allow an unlimited and transgressive use of the fundamental rights of other people, which is especially sensitive in the use of

financial resources and their impact on the welfare of the communities. The use of one's own resources does not exclude their submission to social deliberation and supervision, the same happens with the contractual exchange of resources. That is why one of the great challenges of financial education is to promote a paradigm shift, promoting awareness of the social responsibility of business and the creation of value under standards of good practices, environmental sustainability and contribution to the different groups of interest.

KEYWORDS: finance, marketing, education, ethics, property rights.

1.

Introducción

La administración se soporta, en gran parte, en decisiones orientadas a obtener resultados financieros, los cuales incrementen las utilidades para la empresa y la sociedad. El logro de estos resultados requiere de una educación en la gestión financiera que incluya los efectos del manejo de recursos en el desarrollo del objeto social de las empresas. Sin embargo, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los actores participantes, en cuanto a lo ético (Alsua, Alas, & Carneiro, 2012) ha de tenerse especial consideración en la ausencia de sesgo y en la vinculación del medio con la gestión universitaria (Gaete, 2015), de tal forma que los educadores en finanzas garanticen que la práctica administrativa se realice dentro de los lineamientos de aceptación social. Esto debe enmarcarse dentro de la ética o filosofía moral y la reflexión sobre los comportamientos morales de las personas (Salazar & Rodríguez, 2012).

El proceso de toma de decisiones en materia financiera es secuencial con permanentes tomas de decisiones desde la organización y registro de la información hasta la preparación y presentación de los estados financieros, con numerosas operaciones y transacciones económicas y financieras, en contacto con el entorno. En Colombia, los propietarios de las empresas cuentan con el

mayor control (Barona-Zuluaga, & Rivera-Godoy, 2012), al igual que ocurre en las empresas chilenas y latinoamericanas (Gutiérrez, Yáñez, & Umaña, 2012). Sin embargo, también se puede promover la participación del capital humano mediante la distribución del patrimonio y enajenación de acciones, tal como ha ocurrido en España, con un gobierno corporativo laboral que considera a los empleados como propietarios (Fernández-Guadaño, 2012).

Todo esto presenta la posibilidad de abordar los cambios que se pueden producir en el ejercicio de la actividad financiera, con una aproximación participativa y ética en la toma de decisiones.

Educación financiera y crisis económicas

Durante el presente milenio se han presentado varios de los más grandes colapsos empresariales de la historia, como los sufridos por Enron, WorldCom, Arthur Andersen, AIG, Lehman Brothers, Bear Stearns y Merrill Lynch, cuyo impacto va mucho más allá del mundo corporativo, siendo en buena medida detonantes de las crisis financieras recientes, causantes de la pérdida de confianza en las instituciones financieras y generando graves detrimentos del bienestar general de la población (Copp & Wong, 2012; Cull & Melville, 2017; Khera, 2001), a pesar del crecimiento en el estudio de campos como la responsabilidad social corporativa, reflejado en su inclusión en los currículos de los programas de pregrado y posgrado (Cagle & Baucus, 2006; Christensen, Peirce, Hartman, Hoffman, & Carrier, 2007; Nicholson & DeMoss, 2010).

La opinión pública critica la insuficiente formación en ética en las escuelas de negocios, argumentando que ellas están formando a profesionales para la comprensión de complejos modelos los cuales buscan la maximización de las utilidades financieras, pero carecen de una dimensión ética y de las consideraciones sobre los efectos en los diferentes grupos de interés (Adler, 2002; Bennis & O'Toole, 2005; Galbraith, 2004).

De hecho, la investigación de la ética de las finanzas ha recibido poca atención tanto por parte de académicos de las finanzas como de estudiosos de temas éticos, resultando a la vez en bajos impactos en términos de docencia. Tal falta de interés en el tema es comprensible dado el paradigma reinante en el campo, el cual excluye los interrogantes normativos, al tiempo que exige el uso de herramientas analíticas y de metodologías cuantitativas bajo el supuesto de comportamientos racionales, mecánicos, optimizadores y libres de juicios de valor (Ansotegui, Gómez-Bezares & González, 2014; Boatright, 2010).

A partir de las décadas de 1950 y 1960, las escuelas de administración estadounidenses y posteriormente, bajo su influencia, las de buena parte del resto del mundo, se orientaron esencialmente a la formación en aspectos técnicos de los negocios, generando un enfoque de neutralidad en relación con los valores y privilegiando un punto de vista en el que la efectividad administrativa está estrechamente relacionada con el individualismo, el materialismo y la competencia, con una única finalidad que es la generación de riqueza material para la empresa (Hendry, 2013).

Sin embargo, la actividad financiera requiere una toma de decisiones, a menudo sobre los activos financieros de otras personas o colectivos, o sobre los propios pero con impacto en los anteriores. En este sentido el control y el poder de toma de decisiones tiene que ver con los derechos de propiedad y con las consecuencias que estos tienen de cara a esa toma de decisiones.

Educación financiera y derechos de propiedad

Los derechos de propiedad establecen una posición de partida para las negociaciones y los resultados de las mismas (Segal & Whinston, 2016) y están asociados a una toma de decisiones sobre la utilización de los recursos patrimoniales. En este sentido, se ha indicado que las acciones individuales de

diversas corporaciones no consideran el efecto externo de las decisiones tomadas y no internalizan adecuadamente las mismas (Demsetz, 1967) y así, los problemas actuales administrativos y financieros acaban relacionándose con la toma de decisiones en un contexto de derechos de propiedad y de control de los recursos, donde individuos y empresas puedan generar acciones con débiles bases éticas. En este contexto, los conceptos de integración, los costos de transacción, los comportamientos oportunistas y los derechos residuales sobre las propiedades de otros adquieren una gran relevancia, tal como indican Grossman y Hart (1986), y Hart y Moore (1990), quienes desarrollan una teoría actual sobre los costos y beneficios de la propiedad sobre los activos.

Por otra parte, aunque el aprovechamiento de las externalidades contribuye a una dinámica competitiva (Porter & Kramer, 2011), en la cual se pueden integrar los derechos de propiedad (Bel, 2018), también pueden crear una asignación inadecuada de recursos (Zouboulakis, 2016) donde el incremento de los beneficios se realiza tomando unas decisiones que pueden poner en conflicto a la firma con los intereses colectivos de las comunidades de las cuales pueden provenir dichas externalidades. El conflicto está presente ante una falta de protección del estado de los derechos de propiedad y, por consiguiente, ante la debilidad de dichos derechos (Fetzer, & Marden, 2017). En esta misma línea de argumentación, el establecimiento de los derechos de propiedad favorecen el desarrollo de las comunidades o lo obstruyen, según la mayor o menor alineación de la política de los derechos de propiedad con un estilo corporativo (Salter, 2016).

Debido a que las decisiones al interior de la firma están asociadas a una búsqueda individual de los propios intereses en presencia de una alta complejidad organizacional, dispersión de las relaciones comerciales, incremento productivo, y ausencia de valores interpersonales (Demsetz, 2002), se puede generar un entorno todavía más complejo con posibles conflictos recurrentes por la escasez de actuaciones éticas. No solo eso, sino que la posición de los individuos encargados de la toma de decisiones adquiere tal relevancia que la creación de

riqueza mediante la asignación privada de los derechos de propiedad solo genera esa riqueza para la sociedad en el caso en que dichos individuos puedan obtener algún beneficio, ya sea del incremento en la riqueza social o bien de la asignación de recursos mediante influencias (Leeson, & Harris, 2018). Lo anterior introduce un grave problema ético y una necesidad de profundizar en una educación financiera con objetivos no solo económicos sino también sociales.

En el mismo sentido, sin embargo, es necesario indicar que algunos aspectos de la misma relacionados con la asignación pública o privada de los recursos permanecen no resueltos; así, en el caso de los recursos naturales, no es claro qué régimen, el privado o el público, produciría un mayor beneficio, especialmente si se tiene en cuenta el factor de inequidad social (Borissov, & Pakhnin, 2018). En este campo existen diferentes formas de gobierno, entre ellas la cogestión, la cual involucra entidades públicas y agentes comunitarios, para regular los derechos de acceso, explotación, exclusión, gestión y alienación de los recursos (Schlager, & Ostrom, 1992) y que se ha vuelto extremadamente compleja debido al incremento en el número de actores nacionales e internacionales involucrados y a los procedimientos administrativos relacionados con la gestión de estos recursos (Sikor, He, & Lestrelin, G. 2017). Esto puede o bien impedir una cogestión efectiva (Ayers, Kittinger, & Vaughan, 2018) o por el contrario promover un adecuado uso de dichos recursos (Gutiérrez, Hilborn, & Defeo, 2011).

Otros problemas relacionados con una apropiada definición de los derechos de propiedad ocurren también en relación con la profundización financiera en contextos de pobreza, la cual puede conducir a un incremento de la pobreza, en lugar de una reducción de la misma (Singh & Huang, 2016). Todo esto también hace necesario una formación financiera con un enfoque contractual-social que incluya todos los derechos y responsabilidades.

Las causas de todo lo anterior pueden derivar de una falsa creencia sobre las posibilidades asociadas a la propiedad de un bien (Alchian & Demsetz, 1972), de

los mitos sobre los derechos de propiedad acerca de los productos o servicios, derivados a su vez de la posesión de un capital (Ellerman, 2014) o de la diferencia señalada entre derechos fundamentales y patrimoniales (Ferrojoli, 199, 2001; Jongitud, 2017); estas causas conducen a un uso poco ético del capital sobre el cual se toman decisiones.

Las transacciones sobre los derechos de propiedad pueden adoptar diferentes perspectivas. Así, desde el enfoque economicista se puede producir un intercambio económico dentro del cual las decisiones de inversión y de negociación requieren en primer lugar un acuerdo contractual sobre el uso de dichos derechos y la retribución asociada al beneficio del mismo (Bel, 2018; Gattai, & Natale, 2017). Por otra parte desde la concepción de la firma lo relevante es el control (Bel, 2018), el cual repercute en la toma de decisiones como un recurso que genera conflicto interno y externo entre los actores que opcionalmente puede obtenerlo. En este sentido, los derechos de propiedad han sido fuente de conflicto desde hace mucho tiempo y están asociados a la aversión a las pérdidas (Chowdhury, Jeon, & Ramalingam, 2018).

Este último aspecto, es de gran relevancia en el número creciente de uniones temporales entre organizaciones que se producen y donde el control compartido parece una opción adecuada (Gattai & Natale, 2017). En este sentido, se podría extender dichos hallazgos a una inversión compartida donde los recursos privados procedan de comunidades las cuales garanticen su propia sostenibilidad. De acuerdo con estos planteamientos es necesario tener cuenta tanto los beneficios económicos derivados del derecho de propiedad como las posibilidades de control sobre el patrimonio.

El hecho de que exista un derecho de propiedad, no indica que se pueda utilizar el recurso de manera ilimitada transgrediendo los derechos fundamentales de otros individuos (Jongitud, 2017), esto resulta especialmente sensible en el uso de recursos financieros, los cuales causan un gran impacto en el bienestar de las

comunidades. Además, la utilización de los propios recursos no excluye el sometimiento de los mismos a la deliberación y supervisión social (Long, 2016), al igual que ocurre con el uso de los recursos corporativos o colectivos.

Derechos de propiedad, negociación y ética en la toma de decisiones

Con base en el enfoque propuesto por Grossman y Hart (1986), Hart (1995) y Gattai y Natale (2017), considere una economía compuesta de dos agentes, la empresa privada (E) y la sociedad (S), los cuales interactúan durante dos periodos. En el periodo uno, cada agente cuenta con una dotación inicial de factores y realiza unas inversiones dadas (a_E y a_S , respectivamente) con el fin de desarrollar su actividad. El punto de partida del análisis es que en el momento inicial los dos agentes “firman un contrato” en el que se establecen los derechos de propiedad sobre bienes de interés común, por ejemplo, el medio ambiente, e inician sus actividades e intercambios (q_1 y q_2), cada uno con el fin de alcanzar unos objetivos específicos: la empresa privada buscará maximizar sus utilidades económicas (B_E), mientras que la sociedad tendrá como objetivo maximizar el bienestar social (B_S). En consecuencia, las funciones de utilidad de cada uno de estos agentes viene dada por las ecuaciones 1 y 2, respectivamente, así:

$$B_E = B_E [a_E, \pi_E(q_E, q_S)] \quad (1)$$

$$B_S = B_S [a_S, \pi_S(q_E, q_S)] \quad (2)$$

donde π_i es una función de q_E, q_S de la cual depende positivamente B_i . Una vez que se asignan los derechos de propiedad, las partes toman decisiones independientes en el momento inicial, es decir, a_E y a_S son elegidas simultáneamente de forma no cooperativa entre la empresa y la sociedad. En el momento 1, el dueño de los derechos de propiedad tiene el derecho de elegir q_i y si no hay una negociación adicional en ese momento, ambas partes vuelven a

realizar un proceso de decisión simultáneo y no cooperativo para, finalmente, obtener el beneficio B_i .

Un empresario que sólo se preocupe por la generación de beneficios particulares no tendrá en cuenta los efectos que sus decisiones tengan sobre los demás, en otras palabras, el empresario egoísta se concentrará en maximizar su propia función de beneficios B_E , así ellas generen perjuicios sociales, proceso en el cual es posible que tome decisiones contrarias al criterio ético, que afecten al bienestar social y ambiental.

Si los derechos de propiedad sobre los bienes de interés social son asignados al empresario, tal fenómeno se vería exacerbado, llevando a una estructura en la cual el interés particular prima sobre el bienestar social. Por el contrario, si los derechos de propiedad fueran asignados a la sociedad, el empresario se vería obligado a considerar el impacto de sus decisiones sobre terceros, internalizando los efectos de posibles externalidades negativas, bien sea evitando acciones que perjudiquen al entorno, o asumiendo multas por comportamientos considerados perjudiciales.

En cualquier caso, la inclusión del criterio ético en la toma de decisiones empresariales implicaría que la firma tomaría en cuenta la función de bienestar social dentro de su proceso de toma de decisiones, llevando a cabo actividades que contribuyan a la generación de beneficios particulares, pero también a la creación de valor para la sociedad. En este caso, la función de utilidad toma la forma definida en la ecuación 3.

$$B_T = B_E [a_E, \pi_E(q_E, q_S)] + B_S [a_S, \pi_S(q_E, q_S)] \quad (3)$$

La ecuación 3 muestra cómo el beneficio total B_T es la suma de los beneficios privados de la empresa, B_E , más el bienestar social, B_S . Cuando un empresario toma decisiones contrarias a la ética, en búsqueda de beneficios privados que

afectan los intereses de la comunidad, B_E puede ser positivo, pero B_S negativo y de mayor magnitud, llevando a un B_T negativo como efecto neto.

Un empresario ético, social y ambientalmente responsable, trataría de maximizar B_T en lugar de concentrarse solamente en B_E . En términos de los derechos de propiedad, esto implica que un contrato es considerado óptimo cuando ambas partes maximizan simultáneamente sus beneficios, sujetos a las restricciones dadas por la función de utilidad de la otra parte y minimizando los efectos negativos sobre ella o, mejor aún, maximizando las externalidades positivas.

Conclusiones sobre la educación financiera para el uso apropiado de los recursos financieros

Con base en lo anterior, se puede concluir que una educación financiera que busque el bienestar social al mismo tiempo que los beneficios empresariales debe tener en cuenta una adecuada distribución de los derechos de propiedad, al mismo tiempo que un control y supervisión adecuada de los mismos para garantizar una toma de decisiones equilibrada.

En tal sentido, deben implementarse decisiones fundamentadas en un proceso de docencia, investigación y proyección social para contribuir al logro de los objetivos de la educación superior. Es por esto que, en la actualidad, uno de los grandes retos de la enseñanza de las finanzas es promover el cambio de paradigma hacia uno que incluya aspectos normativos, estudio de casos reales de fallas éticas y sus consecuencias, sensibilización sobre la responsabilidad social de los negocios, y la posibilidad de creación de valor a partir del cumplimiento de estándares de buena conducta, sostenibilidad medioambiental y aporte a los diferentes grupos de interés (Painter-Morland, Sabet, Moltham-Hill, Goworek & de Leeuw, 2006; Schoemaker, 2009; Sims & Felton, 2006; Stibbe, 2009).

Referencias

- Adler, P. S. (2002). Corporate Scandals: It's Time for Reflection in Business Schools. *Academy of Management Executive*, 16(3), 148–149.
- Alsua, C. J., Alas, R., & Carneiro, J. (2012). Moral philosophies and ethics across borders: a study of Brazil, Chile, China, Estonia and The United States. *Academia*, (49), 30-44.
- Ansotegui, C., Gómez-Bezares, F., & González, R. (2014). *Ética de las finanzas*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Alchian, A. A., & Demsetz, H. (1972). Production, Information Costs, and Economic Organization. *The American Economic Review*, 62(5), 777-795.
- Ayers, A. L., Kittinger, J. N., & Vaughan, M. B. (2018). Whose right to manage? Distribution of property rights affects equity and power dynamics in comanagement. *Ecology & Society*, 23(2), 30-49. doi:10.5751/ES-10124-230237
- Barona-Zuluaga B., & Rivera-Godoy, J. A. (2012). Análisis empírico de la financiación de nuevas empresas en Colombia. *Innovar*, 21(43), 5-18.
- Bel, R. (2018). A property rights theory of competitive advantage. *Strategic Management Journal*, 39(6), 1678-1703. doi:10.1002/smj.2707
- Bennis, W. G., & O'Toole, J. (2005). How Business Schools Lost Their Way. *Harvard Business Review* 83(5), 96–104.
- Boatright, J. R. (2010). *Finance Ethics: Critical Issues in Theory and Practice*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Borissov, K., & Pakhnin, M. (2018). Economic Growth and Property Rights on Natural Resources. *Economic Theory*, 65(2), 423-482. doi:http://dx.doi.org.ez.urosario.edu.co/10.1007/s00199-016-1018-8
- Cagle, J. A. B., & Baucus, M. S. (2006). Case Studies of Ethics Scandals: Effects on Ethical Perceptions of Finance Students. *Journal of Business Ethics*, 64(3), 213–229.
- Chowdhury, S. M., Jeon, J. Y., & Ramalingam, A. (2018). Property Rights and Loss Aversion in Contests. *Economic Inquiry*, 56(3), 1492-1511. doi:10.1111/ecin.12505

- Christensen, L. J., Peirce, E., Hartman, L. P., Hoffman, W. M., & Carrier, J. (2007). Ethics, CSR, and Sustainability Education in the Financial Times Top 50 Global Business Schools: Baseline Data and Future Research Directions. *Journal of Business Ethics*, 73(4), 347–368.
- Copp, R. I., & Wong, V. (2012). Ethics Education for Finance Students Following the GFC. *Journal of Business Ethics Education*, 9, 77-88.
- Cull, M., & Melville, B. (2017). A review of ethics education in financial planning courses in Australia. *Financial Planning Research Journal*, 4(1), 11-32.
- Demsetz, H. (1967). Toward a Theory of Property Rights. *The American Economic Review*, 57(2), 347-359.
- Demsetz, H. (2002). The Evolution of Property Rights. *The Journal of Legal Studies*, 31(S2), S653-S672.
- Ellerman, D. (2014). On Property Theory. *Journal of Economic Issues*, XLVIII(3), 601-624.
- Fernández-Guadaño, J. (2012). Desempeño de las empresas propiedad de sus trabajadores: ¿Un modelo de gobierno corporativo laboral? *Innovar*, 22(43), 33-43.
- Ferrajoli, L. (1999). *Derechos y garantías. La ley del más débil*. Madrid: Trotta.
- Ferrajoli, L. (2001). *Los fundamentos de los derechos fundamentales*. Madrid: Trotta.
- Fetzer, T., & Marden, S. (2017). Take What You Can: Property Rights, Contestability and Conflict. *Economic Journal*, 127(601), 757-783.
- Gaete, R. A. (2015). The Concept of University Social Responsibility from the Perspective of Upper Direction. *Cuadernos de Administración*, 31(53), 97-107.
- Galbraith, J. K. (2004). *The Economics of Innocent Fraud: Truth for Our Time*. New York: Houghton Mifflin.
- Gattai, V., & Natale, P. (2017). A New Cinderella Story: Joint Ventures and the Property Rights Theory of the Firm. *Journal of Economic Surveys*, 31(1), 281-302.

- Grossman, S., & Hart, O. (1986). The costs and benefits of ownership: a theory of vertical and lateral integration. *Journal of Political Economy*, 94, 691–719.
- Gutiérrez, N. L., Hilborn, R., & Defeo, O. (2011). Leadership, social capital and incentives promote successful fisheries. *Nature*, 470(7334), 386-389.
- Gutiérrez, M., Yáñez, M., & Umaña, B. (2012). Análisis de la política de pago de dividendos en empresas chilenas. *Estudios gerenciales*, 28(123), 27-42.
- Hart, O. (1995). *Firms, contracts and financial structure*. Oxford: Oxford University Press.
- Hart, O., & Moore, J. (1990). Property rights and the nature of the firm. *Journal of Political Economy*, 98, 1119–1158.
- Hendry, J. (2013). *Ethics and Finance: An Introduction*. New York: Cambridge University Press.
- Jongitud, J. (2017). Controlar al capital y redimensionar el derecho de propiedad: propuestas para la ética del desarrollo. *Veritas: Journal of Philosophy & Theology*, (37), 51-77.
- Khera, I. P. (2001). Business Ethics East vs. West: Myths and Realities. *Journal of Business Ethics*, 30(1), 29-39.
- Leeson, P. T., & Harris, C. (2018). Wealth-Destroying Private Property Rights. *World Development*, 107, 1-9.
doi:<http://dx.doi.org.ez.urosario.edu.co/10.1016/j.worlddev.2018.02.013>
- Long, R. (2016). Ethics, Rights, and White's Antitrust Skepticism. *Antitrust Bulletin*, 61(2), 336-341.
- Nicholson, C. Y., & DeMoss, M. (2010). Teaching Ethics and Social Responsibility: An Evaluation of Undergraduate Business Education at the Discipline Level. *Journal of Education for Business*, 84(4), 213-218.
- Painter-Morland, M., Sabet, E., Moltham-Hill, P. Goworek, H., & de Leeuw, S. (2016) Beyond the curriculum: integrating sustainability into business schools. *Journal of Business Ethics*, 139(4), 737-754.
- Porter, M., & Kramer, M. (2011). Creating Shared Value. *Harvard Business Review*, 89(1/2), 62-77.

- Salazar, G., & Rodríguez, M. (2012). La ética y los profesionales del mercado de valores. Investigación en cuatro ciudades de Colombia. *Cuadernos de Administración*, 25(44), 117-139.
- Salter, A. W. (2016). Political Property Rights and Governance Outcomes: A Theory of the Corporate Polity. *Journal of Private Enterprise*, 31(4), 1-20.
- Segal, I., & Whinston, M. D. (2016). Property Rights and the Efficiency of Bargaining. *Journal of The European Economic Association*, 14(6), 1287-1328.
- Schoemaker, P. J. H. (2008). The future challenges of business: Rethinking management education. *California Management Review*, 50(1), 119–139.
- Sikor, T., He, J., & Lestrelin, G. (2017). Property Rights Regimes and Natural Resources: A Conceptual Analysis Revisited. *World Development*, 93, 337-349. doi:10.1016/j.worlddev.2016.12.032
- Sims, R., & Felton, E. (2006). Designing and Delivering Business Ethics Teaching and Learning. *Journal of Business Ethics*, 63(3), 297-312.
- Singh, R. J., & Huang, Y. (2016). Financial Channels, Property Rights and Poverty: A Sub-Saharan African Perspective. *Economic Notes*, 45(3), 327-351.
- Schlager, E., & Ostrom, E. (1992). Property-rights regimes and natural resources: a conceptual analysis. *Land Economics*, 68(3), 249-262.
- Stibbe, A. (2009). *The handbook of sustainability literacy: Skills for a changing world*. Totnes: Green Books.
- Welsch, G. A. (1980). *Presupuestos: Planificación y control de las utilidades*. México, D.F.: Unión tipográfica editorial hispanoamericana.
- Zouboulakis, M. (2016). Fundamentacion de los derechos de propiedad: Clásicos y modernos. *Revista de Economía Institucional*, 18(34), 13-28.

Fernando Juárez es actualmente profesor titular, investigador y director de proyecto de "Relaciones de la organización con el medio ambiente y marketing" y "Finanzas corporativas" en la Facultad de Administración de la Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia. Es licenciado en Psicología y Doctor en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid, España, y posee un MBA por la Universidad

de Miami, Estados Unidos. Es autor de más de 100 publicaciones científicas y 200 documentos técnicos. Ha impartido numerosos cursos de investigación, coordinado varios proyectos a gran escala para muchas instituciones administrativas públicas en Colombia, y participado en muchas conferencias, simposios y reuniones nacionales e internacionales.

Alejandro Useche es actualmente profesor de tiempo completo, investigador y director de proyecto de "Tecnologías financieras" en la Escuela de Administración de la Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia. Es licenciado en Economía, Especialista en Finanzas, en la Universidad de los Andes, Master en Estudios Avanzados y Doctor en Administración de Empresas (DBA) en Swiss Management Center University (Suiza). También posee una Certificación de Educación en Finanzas en la Bolsa de Valores de Nueva York en la Universidad de Yale-Columbia University. Tiene varias publicaciones sobre teoría de cartera y desarrollo económico, y participó en varias conferencias y reuniones nacionales e internacionales.

Carlos Hernán Pérez es actualmente profesor en la Facultad de Administración de la Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia, donde ha impartido cursos de teorías administrativas, desarrollo empresarial de Colombia y estrategias de negociación, en programas de pregrado y postgrado. Es licenciado en Administración de Empresas, Master en Enseñanza Universitaria y Doctor en Ciencias de la Educación. Ocupó cargos de supervisión y control en la Superintendencia Financiera (Superintendencia Financiera) en Colombia y como Director de la Oficina de Control de la Vivienda en la Alcaldía de Bogotá y Director Administrativo Adjunto del Instituto de Desarrollo Urbano y Director Administrativo de Desarrollo Gerencial de la Universidad Externado en Bogotá, Colombia. También ocupó puestos de gestión de pregrado y postgrado en la Universidad del Rosario. Es autor de varias publicaciones sobre realidades empresariales, gestión empresarial, desarrollo de negocios, estrategias de negociación y formación profesional de gerentes de empresas.

LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA UN MEDIO PARA ANALIZAR EL TERRITORIO EN LA ELECTIVA MARKETING TERRITORIAL²⁴

Magdalena Murgueitio²⁵

Edy Lorena Burbano Vallejo²⁶

Eugenio Moreno²⁷

Resumen

La investigación en el aula como medio para analizar el territorio en la electiva marketing territorial, es una experiencia que le permite al estudiante de ciencias económicas, ver el territorio desde diferentes perspectivas. No solo como espacio geográfico con ventajas naturales y competitivas, para producir desarrollo; sino también, para preguntarse cómo contribuir a la productividad y competitividad, al desarrollo local para alcanzar bienestar común.

Para el cumplimiento de lo anterior, el papel de la investigación formativa y la metodología aprendizaje basado en problemas (ABP), le ofrece al estudiante las diferentes herramientas para la búsqueda de respuestas a los interrogantes que le genera el territorio. ¿Cómo es posible? Mediante el trabajo de campo, donde se pone en discusión, la teoría con la realidad.

²⁴ La ponencia hace parte del proyecto de investigación Análisis de las dimensiones del desarrollo como insumo para el marketing territorial. Adscrito al grupo de investigación en Economía, Gestión territorio desarrollo Sostenible. GEOS de la facultad de ciencias económicas de la Universidad de San Buenaventura Cali.

²⁵ Docente asociada tiempo completo de la facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de San Buenaventura Cali, Colombia. Correo electrónico: mmurguei@usbcali.edu.co **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-3634-5839>

²⁶ Docente del programa de Economía de la Universidad de San Buenaventura Cali, Colombia. Correo electrónico: elburban@usbcali.edu.co **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-4366-9172>

²⁷ Docente Investigador Asociado del programa de Contaduría Pública de La Universidad de San Buenaventura Cali, Colombia. Correo electrónico: emoreno@usbcali.edu.co **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-3874-872X>

Con la experiencia del trabajo de campo, el estudiante adquiere nuevos conocimientos de la realidad del territorio, permitiéndole pensar cómo contribuir desde su formación profesional al desarrollo territorial, regional y de país.

Palabras clave: Investigación formativa, metodología ABP, aprendizaje, pedagogía, educación.

Introducción

La investigación en el aula se orienta en la electiva Marketing Territorial, con la metodología basada en problemas. Porque la indagación por el territorio desde lo económico, lo social, lo cultural, las finanzas, lo ambiental, la infraestructura; ofrece una radiografía desde factores determinantes para la productividad y competitividad.

La investigación formativa, moviliza la adquisición y aplicación del aprendizaje en la realidad empresarial, en que se inserta el estudiante. Porque los aprendizajes adquiridos y aplicados para mejorar el entorno laboral, ofrece la oportunidad de contribuir a la competitividad empresarial, que, a su vez contribuye a la competitividad del territorio, éste a la región y al país.

El aporte de saberes, aprendizajes y experiencias durante la investigación formativa, puede contribuir a la competitividad empresarial. Donde las empresas son aliadas estratégicas para el crecimiento y desarrollo económico de los territorios. Aquí es donde las instituciones de educación superior IES, deben aliarse con las empresas para generar espacios y condiciones propicias, para desarrollar el trabajo de campo.

El desarrollo del trabajo de campo y aplicación de los resultados en beneficio de la empresa estudiada, permite no solo acumular experiencia, sino también oportunidades laborales. La adquisición de esta experiencia durante el proceso

formativo, le agrega valor, y amplía las posibilidades de mejorar la calidad de vida, mediante mejores condiciones salariales.

Cuando las empresas movilizan el mercado laboral, los territorios a su vez, deben gestionar los recursos recaudados por impuestos del sector empresarial, a satisfacer no solo las necesidades básicas del ser humano, sino promover y gestionar la competitividad territorial.

Para el cumplimiento de este propósito, los administradores del territorio, entendidos como aquellos que ejecutan la gobernanza, deben considerar los informes de evaluación de la competitividad por entidades externas e internas. Evaluaciones de la competitividad país y regional, para entender qué y cómo los territorios aprovechan sus ventajas comparativas y competitivas para generar productividad y competitividad.

Desarrollo

La investigación en el aula como medio para analizar el territorio en la electiva marketing territorio, facilita conocer cuáles son las entidades que miden la competitividad de países y regiones. Como por ejemplo el Foro Económico Mundial FEM, el Instituto Internacional para el Desarrollo Gerencia, el grupo del Banco Mundial, la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual OMPI.

Tabla No. 1

Resultados de Colombia 2017-2018

Nombre	Organización	No. total de Países	Posición de Colombia	Top 5
Índice de	Foro Económico Mundial	137	66	Suiza, Estados Unidos,

Competitividad Global				Singapur, Países Bajos y Alemania
Anuario Mundial de Competitividad	Instituto Internacional para el Desarrollo Gerencial	63	54	Hong Kong, Suiza, Singapur, Estados Unidos y Países Bajos
Índice de Facilidad para hacer Negocios	Grupo del Banco Mundial	190	59	Nueva Zelanda, Singapur, Dinamarca, la República de Corea y Hong Kong
Índice Global de Innovación	Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI), la Universidad Cornell y la Escuela de Negocios INSEAD	127	65	Suiza, Suecia, Países Bajos, Estados Unidos y Reino Unido

Fuente: tomado del portal del Sistema Nacional de Competitividad, Ciencia, Tecnología e Innovación SNCCTI

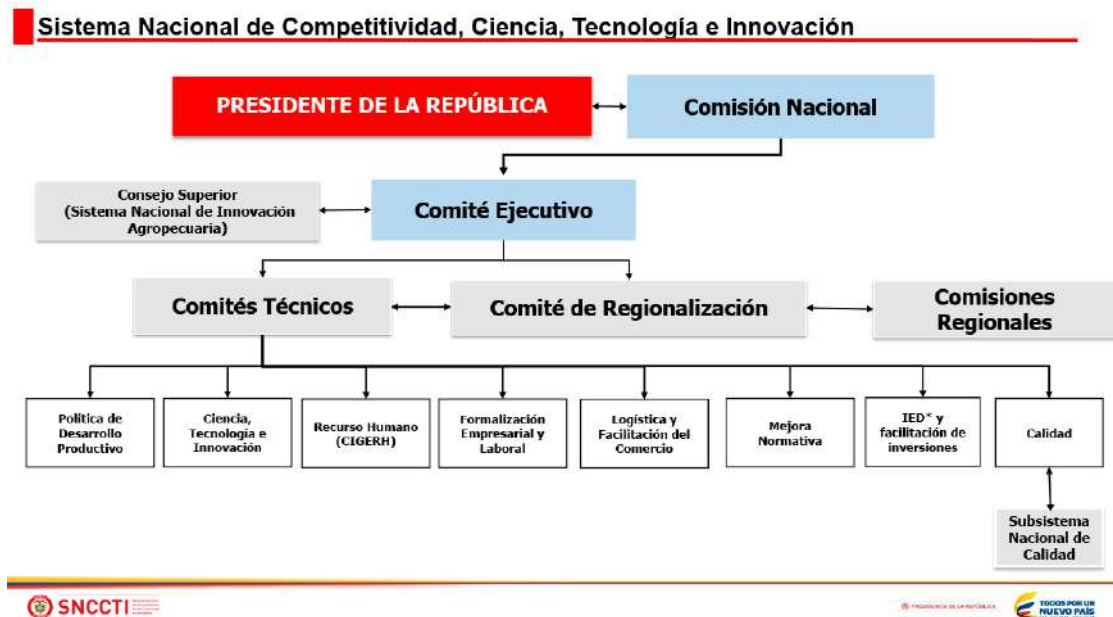
La tabla 1, indica cómo está Colombia frente a los demás países en diferentes índices como: competitividad global, con la posición 66 frente a 137 países (FEM, 2017-2018). El anuario mundial de competitividad, indica la posición 54 frente a 63 economías. El índice de facilidad para hacer negocios, con la posición 59 en 190 países y finalmente el índice de innovación, con la posición 65 en 127 países.

Cada uno de estos índices miden pilares o factores diferentes, para medir la competitividad de un país, y emitir un informe que determinará la toma de decisiones de inversores. Dicha información, ofrece una imagen económica de los países, que estará determinada por el desempeño del territorio local, regional y nacional. Por ejemplo, el Foro Económico Mundial mide 12 pilares que se muestran en la gráfica 1.



Gráfica 1: pilares para medir la competitividad de los países por el FEM

Otro t3pico que la investigaci3n en el aula permite al estudiante, es reconocer el Sistema Nacional de Competitividad, Ciencia, Tecnolog3a e Innovaci3n SNCCTI colombiano.



Gr3fica No.2 Informaci3n tomada del portal del Sistema Nacional de Competitividad, Ciencia, Tecnolog3a e Innovaci3n SNCCTI

El sistema SNCCTI colombiano, cuenta con el Consejo Privado de Competitividad CPC, quien elabora el informe Nacional de Competitividad; el informe departamental de competitividad IDC en colaboraci3n con el Centro de Pensamiento en estrategias competitivas de la Universidad del Rosario. Finalmente, el informe de competitividad departamental ICD o escalaf3n departamental de competitividad por la Comisi3n Econ3mica para Am3rica Latina y el Caribe CEPAL.

Dichos informes, aportan informaci3n de inter3s para reconocer c3mo y de qu3 manera las regiones explotan sus ventajas comparativas en forma competitiva; para aportar a la competitividad del pa3s. Porque como lo refiere el prop3sito de la electiva Marketing Territorial, presentado en el seminario de Redipe 2017 es:

“... que el estudiante adquiera habilidades para analizar cómo un territorio, a partir de sus ventajas comparativas y competitivas, potencializa sus recursos productivos cuando se enfrenta a un mundo globalizado. Por lo anterior, la electiva se enmarca en varias temáticas que serán abordadas a lo largo de la misma, como por ejemplo: el desarrollo local y regional, cómo aprovechar las ventajas de las tecnologías de la información y la comunicación TIC, la competitividad, la conectividad, el territorio y sus implicaciones. El contenido ayuda a comprender la distribución administrativa de los municipios y cómo estos pueden, a través del marketing territorial, mejorar su gestión para incrementar el nivel de vida de sus habitantes” (Gonzalez Cabo, Burbano Vallejo, Moreno, Cruz Caicedo, & Murgueitio, 2014).

El desarrollo de la investigación formativa mediante el ABP, se aplica principalmente en el municipio de Cali, o en los municipios de donde son originarios los estudiantes, para facilitar el trabajo de campo. Como espacio para confrontar y discutir el desarrollo competitivo de los territorios.

Investigación en el aula y la metodología ABP

La metodología ABP centra el proceso aprendizaje en el estudiante, donde él es el protagonista principal de su proceso formativo, a partir de sus saberes previos y la dinámica y evolución del aprendizaje de acuerdo a sus especificidades e interés por aprender de determinado problema elegido (Escribano González & del Valle López, 2015).

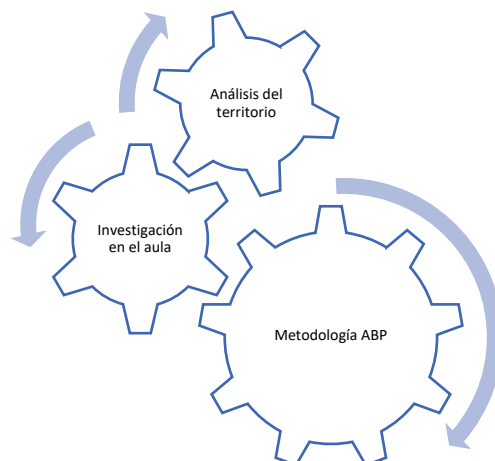


Figura 3. Metodología ABP y la investigación en el aula.

En la figura 3, muestra que la metodología ABP, es el piñón que moviliza la investigación formativa en el aula, para el análisis económico, financiero, social, ambiental ente otros tópicos del territorio. Que propende por un análisis crítico de la realidad que le permita reflexionarse cómo contribuir al desarrollo, para el bienestar de los habitantes.



Figura 4. Ventajas de la investigación en el aula y la metodología ABP

A partir de la figura 4, se mencionan algunos aportes al curso con la metodología ABP:

- La metodología ABP, ayuda al estudiante a reflexionar el qué y cómo aportar socialmente a la comunidad, a la empresa, a su entorno familiar.
- El trabajo de campo, le ofrece una perspectiva aplicada de la realidad empresarial y del territorio.
- La metodología ABP, puede fomentar la creatividad e innovación para aportar soluciones.
- Le permite reflexionar y cuestionar la eficiencia y competitividad en su desempeño académico y laboral.

Conclusiones

La investigación en el aula como medio para analizar el territorio mediante el ABP, ha permitido al estudiante sensibilizarse y ser más consciente del entorno y

las necesidades del territorio. En la medida que decide involucrarse y aportar al desarrollo territorial siendo eficiente productivo y con un desempeño competitivo.

La investigación en el aula, como medio para formar un estudiante observador y analítico de las problemáticas del territorio que habita, le abre nuevas perspectivas de investigación de su interés, asegurando llevar a buen término la ejecución de la misma. Porque investigar lo que realmente le gusta, ayudará desarrollarla y ofrecer respuestas asertivas.

Finalmente, la investigación en el aula como vía para el aprendizaje basado en problemas, es apostar por un profesional investigador y cuestionador del contexto que habita. Es dar paso a la creatividad e innovación de lo existe, porque el cambio es ahora!

Referencias

Escribano González, Alicia; del Valle López, Ángela (2015). El aprendizaje basado en problemas (ABP), una propuesta metodológica en educación superior. Segunda Edición. Bogotá, Colombia: Ediciones de la U, 2015; Narcea.

SNCCTI. Recuperado de <http://www.colombiacompetitiva.gov.co/sncei/Paginas/quienes-somos.aspx>

Gonzalez Cabo, V., Burbano Vallejo, E. L., Moreno, E., Cruz Caicedo, L. F., & Murgueitio, M. (01 de Julio de 2014). Programa analítico. *Electiva Marketing y Territorio*. Cali, Valle del Cauca, Colombia.

15.

SATISFACCIÓN LABORAL DOCENTE: UN ESTUDIO DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE BÁSICA SECUNDARIA Y MEDIA

Pablo Andrés Erazo Muñoz²⁸ paerazom@unal.edu.co, perazo@ucm.edu.co,
Universidad Nacional de Colombia. Universidad Católica de Manizales. Manizales
/ Colombia.

Jeremías Quiñones Cárdenas²⁹. jquinonesc@unal.edu.co, Universidad Nacional
de Colombia. Manizales/Colombia.

Resumen

La presente investigación se centra en analizar la satisfacción laboral de los docentes de institución educativa oficial de básica secundaria y media de la Manizales. Se trata de un estudio no experimental, en el cual participaron 230 docentes de 18 instituciones Educativas a los que se les aplicó una encuesta, a través de Google drive, Es de resaltar que hay encuestas que se diligenciaron directamente por parte del investigador debido a que algunos docentes tienen dificultades en el manejo de las Tic. Finalmente se realizó el análisis de los datos arrojados por el cuestionario en el Software Statistical Package for the Social Sciences SPSS versión 19.

Palabras clave: Satisfacción laboral, instituciones educativas, insatisfacción, teoría comportamental, necesidades.

²⁸ Administrador de Empresas, Especialista en Gerencia Educativa, Magister en Administración. Miembro del grupo Cultura de la Calidad en la Educación, Universidad Nacional de Colombia y Educación y Formación de Educadores (EFE) Categoría A Colciencias, Universidad Católica de Manizales, docente de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Manizales, Colombia. Correo electrónico perazo@ucm.edu.co; paerazom@unal.edu.co

²⁹ Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad del Tolima, Magister en Educación y Desarrollo Comunitario convenio CINDE - USCO, Candidato a Doctor en Pedagogía con énfasis en "Procesos de formación en espacios virtuales" Universidad de Salamanca España. En la actualidad se desempeña como docente de la facultad de administración de la Universidad Nacional de Colombia, sede Manizales y de la Universidad del área Andina.

Abstract

The present investigation focuses on analyzing the job satisfaction of teachers of official educational institution of secondary and middle school in Manizales. This is a non-experimental study, in which 230 teachers from 18 educational institutions participated, to which a survey was applied, through Google drive. It is noteworthy that there are surveys that were completed directly by the researcher because Some teachers have difficulties in handling ICT. Finally, the analysis of the data obtained through the questionnaire was carried out in the Software Statistical Package for the Social Sciences SPSS version 19.

Keywords: Job satisfaction, educational institutions, dissatisfaction, behavioral theory, needs.

DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA OBJETO DE ESTUDIO

En Colombia revelan las estadísticas que el 76% de los trabajadores no están satisfechos con su empleo, siendo la remuneración la categoría que genera el mayor nivel de insatisfacción (Larraz, 2014). A esta realidad comentada comúnmente en los diarios de circulación nacional no escapan los docentes, quienes día a día se encuentran más insatisfechos con su trabajo (Díaz-Granados, 1999). Esta situación se ha asignado generalmente a causas externas a la organización, como las políticas públicas en materia salarial, número de estudiantes por aula, entre otras, sin embargo poco se ha estudiado sobre las causas internas de dicha insatisfacción, específicamente sobre el papel positivo y negativo que juegan los directores de los centros educativos, que como se ha demostrado en diferentes investigaciones, en muchos casos carecen de formación y habilidades para gerenciar adecuadamente a dichos centros. La importancia de la satisfacción de los docentes en el trabajo radica en que:

Un profesor laboralmente satisfecho es un profesor más motivado hacia la consecución de los objetivos educativos con sus alumnos, más dispuesto a la innovación educativa y a la experimentación de metodologías y recursos didácticos más eficientes en pro de esos objetivos, más comprometido con su trabajo y más dispuesto a su propio perfeccionamiento. Todo ello, evidentemente, contribuye de una forma importante a la calidad de la educación (Anaya & Suárez, 2010: 2). Además se considera que esta es la variable más estudiada en la investigación sobre conducta organizacional, debido a su interés no sólo en el desempeño de las empresas, sino por la posibilidad que este conocimiento otorga a una mejor salud mental de los trabajadores (Anaya & Suárez, 2007: 3), en este caso de los docentes con quienes el país está en deuda de mejorar sus condiciones de vida asociadas al trabajo.

Asimismo un maestro que no está satisfecho con su trabajo, no sólo arruina al niño hoy, sino también su futuro. “Si los profesores son satisfechos con su trabajo, se puede iniciar un largo camino para elevar el nivel de la educación” (Ohri, 2013: 1). Algunos autores señalan que la relación entre la “satisfacción laboral y el desempeño es clara y directa, siendo la satisfacción un importante predictor del desempeño” (Kopelman, Brief & Guzzo, 1990; Parker et al., 2003, Patterson, Warr

& West, 2004; Griffith, 2006). Citados por (Rodríguez, Retamal & Cornejo, 2008: 3), sin embargo se reconoce en el marco de la investigación que existen “limitaciones que tiene la medida de desempeño utilizada en las instituciones educativas oficiales, pues es una medida subjetiva en la cual sólo una persona (Rector), evalúa el desempeño de cada docente, y por lo tanto no necesariamente da cuenta del desempeño real de este en la institución educativa”(Rodríguez, Retamal et al., 2008: 9).

SATISFACCIÓN LABORAL

Teorías comportamentales

Los administradores de empresas requieren para alcanzar los objetivos empresariales conocer a profundidad las teorías administrativas y organizacionales, estas últimas le permiten acercarse a la realidad de su objeto de estudio, esto se logra a través de la multidisciplinariedad de la administración que debe convertirse en interdisciplinariedad en cabeza de este. Teniendo en cuenta lo anterior el conocimiento de las teorías comportamentales, “nos ayudan a conocer los factores humanos y los relativos a la motivación” (López, 2005: 26), siendo “la motivación una característica de la psicología humana que contribuye al grado de compromiso de la persona”(López, 2005: 26), permitiendo así dinamizar y orientar el comportamiento de los trabajadores para alcanzar los objetivos organizacionales (Koontz & Weihrich, 2007) a través de la satisfacción de estos.

Teoría de la jerarquía necesidades

Abraham Maslow (1991) presenta una de las teorías más conocidas, y útiles en diferentes áreas del conocimiento, la cual se resume en la famosa pirámide de las necesidades, donde plantea que todas las personas se motivan mediante la satisfacción de cada una de estas necesidades haciendo una dura crítica a la teoría conductista de la motivación.

Además llama la atención sobre la importancia de considerar la persona en su totalidad, de mirar el ser holísticamente, de esta manera afirma que la el ser humano no puede desfragmentarse para motivarse, es decir que si alguien tiene hambre, con la comida no es sólo el estómago quien se satisface, sino la persona completa (Maslow, 1991)

De acuerdo con esta teoría una persona está motivada cuando todavía no ha alcanzado la satisfacción de ciertas cosas en su vida y una vez satisfechas “en seguida surgen otras (y superiores) necesidades y éstas dominan más que el hambre fisiológica. Y cuando estas están satisfechas, surgen otras necesidades todavía más superiores” (Maslow, 1991: 26).

Pirámide de necesidades de Maslow



Fuente: (López, 2005: 28)

En esta jerarquía propuesta por Maslow, las necesidades fisiológicas son las primeras que necesitan ser satisfechas, aquí encontramos la necesidad de comer, vestirse, hidratarse, respirar, tener sexo..., entre otras, las cuales si se desea motivar a alguien que las posee, con ayudarle a satisfacerlas se sentirá motivado, sin embargo, esto es temporal, debido a que ya no existe la necesidad para la persona de satisfacerla y pasará a buscar la satisfacción del siguiente grupo de necesidades, las de seguridad, allí se encuentra la necesidad de vivienda, trabajo estable, seguro médico, jubilación, etc. En el siguiente grupo se encuentran las necesidades de afiliación o aceptación: familia, amigos, pareja..., posteriormente la necesidad de estima y finalmente las de autorrealización. Más adelante se mostrará que los docentes objeto de la presente investigación tienen satisfechas la mayoría de estas necesidades, debido a que tienen un trabajo estable (de por vida), un salario para cumplir por lo menos las necesidades básicas, prestaciones sociales, posibilidad de continuar formándose gracias a las ayudas que les brinda el ministerio de Educación Nacional, además de un incremento salarial a medida de que avancen en su formación académica.

Sin embargo y a pesar de la importancia de esta teoría, se critica que esta “no describe un proceso de motivación universal humano sino que, más bien, sería la descripción de un sistema de valores específico de la clase media de Estados Unidos” (López, 2005: 28), además en diversos estudios empíricos que se han realizado al respecto se ha encontrado que el orden de importancia de las necesidades cambian de acuerdo al país, pues la economía y la cultura difieren (Hill, 2001), citado en (López, 2005).

Teoría de los dos factores de Herzberg (1993)

Herzberg afirma que la psicología de la motivación es muy compleja y que lo que se ha descubierto hasta antes de su investigación es muy poco. Para ello escribe su obra *motivation at work* y un artículo titulado *Una vez más: ¿cómo motiva usted a sus empleados?* Sin incrementar las condiciones de trabajo, aumentar salarios o evadir tareas, en ellas presenta su interesante teoría bifactorial, la cual es parte fundamental de esta investigación para analizar la variable de satisfacción laboral de los docentes.

Al respecto el autor plantea “que los factores involucrados en la producción de satisfacciones (y motivación) en el trabajo son separados y distintos de los factores que llevan a la insatisfacción laboral” (Herzberg, 1959: 5), es decir la ausencia de lo que motiva a las personas, no necesariamente las desmotiva y viceversa, la ausencia de lo que las desmotiva, no necesariamente las motiva. Al encontrar esta situación Herzberg presenta los factores higiénicos y los motivadores al hablar de la satisfacción laboral. Los factores que Herzberg llamó higiénicos que son: la política y administración de la empresa, la inspección, las relaciones con el jefe inmediato, las condiciones del trabajo, el salario, relaciones con los compañeros, la vida personal, relaciones con los subordinados, el status y la seguridad. Estos factores son llamados higiénicos porque si están no causan gran satisfacción en cambio su ausencia genera inmensa insatisfacción en los trabajadores. Integración de Maslow y Herzberg

Para el desarrollo de la investigación se tomó la postura de (Hersey, Blanchard et al., 1998), quienes plantean que la teoría de Maslow y Herzberg son similares. Al análisis de relación es el siguiente: las primeras necesidades de la pirámide de

Maslow (fisiológicas, seguridad y sociales) y algunas de estima, corresponden a los factores higiénicos en la teoría de Herzberg y que las demás necesidades de estima y autorrealización se pueden relacionar con los factores Motivadores. Por lo anterior se trabajarán indistintamente una u otra en el análisis de la satisfacción laboral de los docentes objeto de estudio.

Instrumento seleccionado para medir la satisfacción laboral de los docentes (Anaya Suárez, 2007)

La satisfacción laboral como una de las variables de la investigación es entendida de acuerdo con Belkelman (2004), citado por (Anaya & Suárez, 2010), “como un estado emocional positivo que refleja una respuesta afectiva al trabajo” (p. 2), o sea cómo los docentes se sienten en relación con su trabajo o los aspectos de este; en otras palabras qué tanto les gusta su trabajo. Su importancia radica en que un profesor satisfecho laboralmente, es un profesor más motivado a cumplir la misión de la organización educativa, a innovar y a entregar todo de sí a sus estudiantes, más comprometido con su trabajo y más dispuesto a su formación continua, lo que necesariamente contribuirá en la calidad de la educación (Anaya & Suárez, 2010).

Esta macrocategoría se aborda basados en los trabajos de (Anaya & Suárez, 2010; 2006; 2007), (Santos, Godás et al., 2010) quienes se basan en un instrumento validado llamado *La Escala de Satisfacción Laboral-Versión para Profesores (ESL-VP)*³⁰ que facilita información de la satisfacción laboral a tres niveles (global, dimensional y de faceta). Para cuya elaboración se tomó una muestra de 2562 profesores Españoles de básica y media, de los cuales el 78% pertenece al sector oficial (objeto de estudio de la investigación). A estos se aplicó la prueba inicial de satisfacción laboral de 89 ítems, de esto se seleccionaron 44 ítems de forma experimental, de los cuales luego se seleccionaron los que tenían como media superior a 4, lo que redujo el número de ítems a 32, posteriormente se aplicó el análisis factorial que permitió agrupar en cinco dimensiones dichos ítems. (Anaya & Suárez, 2007). Con base en los factores seleccionados se realiza un análisis de las categorías que describirán y contribuirán en la explicación de la satisfacción laboral de los docentes de la presente investigación:

³⁰ Propuesto por Anaya & Suárez (2007)

Dimensión 1. Diseño del puesto de trabajo

Es entendido como la posibilidad que tiene el profesor de participar en el diseño de los objetivos y tareas de su puesto de trabajo, además de tener claridad de las funciones que debe realizar y la posibilidad de que este no sea monótono (Anaya & Suárez, 2007). Es decir para se sienta satisfecho con en el trabajo, se debe *enriquecer este*, lo que Herzberg llamó job enrichment, contrario a job enlargement, no es suficiente con rotar al docente, ni mucho menos agregarle más actividades, si no darle la oportunidad de crecimiento y desarrollo, por medio de la autonomía y la responsabilidad, los cuales son elementos satisfactores en la teoría bifactorial.

En esta dimensión encontramos los siguientes ítems:

- Participar activamente en el establecimiento de objetivos
- Participar en el diseño del puesto de trabajo
- Tener autonomía en el desarrollo de las actividades
- Tener una opinión propia
- Tener un plan de trabajo claro
- Variedad en las actividades del trabajo

Dimensión 2. Condiciones de vida asociadas al trabajo

De acuerdo con Anaya & Suárez (2007), esta dimensión se refiere a las facilidades en tiempo y espacio que el trabajo le permite al docente y a la seguridad laboral que este le brinda.

En esta dimensión se encuentran los siguientes ítems: Disponer de suficiente tiempo libre, Facilidad de desplazamiento entre el hogar y el centro de trabajo y poder establecerse en una localidad determinada, la cual hace referencia a la posibilidad que tienen los docentes de ubicarse en una zona establecida y no estar trasladándose constantemente de domicilio.

- Disponer de suficiente tiempo para la familia
- Tener un horario flexible
- Disponer de una buena seguridad social

Se refiere a la percepción de los docentes al servicio de la EPS (Cosmitet) que en su caso le asigna el magisterio, además de lo relativo al régimen pensional y a los riesgos laborales (ARL).

Es de anotar que los docentes del magisterio colombiano que ingresaron al servicio antes de 1980, reciben a los 20 años de labores una prima (llamada prima de gracia) y que aún permanecen docentes que tenía otros servicios complementarios por trabajar en zonas rojas y apartadas, sin embargo, ningún docente del 1278 tiene derecho a: Contar con adecuada seguridad e higiene en el trabajo, que se refiere a la posibilidad de trabajar en lugares limpios, organizados, con adecuada iluminación, y que no representen ningún peligro para los docentes.

Dimensión 3. Realización personal

Tiene que ver con la visión del trabajo como “algo valioso y adecuado para el desarrollo personal” (Anaya & Suárez, 2007: 10), además con la diada entre las habilidades y las características del trabajo, esto es lo comúnmente llamado el ajuste persona-trabajo (Anaya & Suárez, 2007). Los ítems que hacen parte de esta son:

- Sentir que está realizando algo valioso
- Sentir que el trabajo te ayuda a lograr tus necesidades y metas
- Reconocimiento de la calidad de tus actuaciones profesionales por parte de los alumnos y padres
- Encontrar motivador el trabajo que realizas
- Tener buenas relaciones con los compañeros de trabajo
- Sentir que el rendimiento laboral es el adecuado a tus posibilidades
- Sentir que el trabajo es el adecuado a tus habilidades y talentos
- Sentir que el trabajo es el adecuado para ti

Dimensión 4. Relaciones con superiores

Aunque el magisterio Colombiano de acuerdo con el decreto 1278 y 2277 no presenta promoción en puestos de trabajo para los docentes, es importante medir, cuánto afecta esta situación a los profesores de los colegios públicos de la ciudad de Manizales, debido a que puede contribuir con el análisis y una posterior propuesta de investigación que aporte a esta situación. Esta categoría además de estudiar la percepción de una promoción justa, cuya situación se planteó en el párrafo anterior, también mide la capacidad de equidad de los superiores (Anaya & Suárez, 2007). Esta dimensión se refiere a los siguientes ítems:

- Posibilidad de promoción sobre la base del propio desempeño y habilidades

- Tener buenas relaciones con los superiores
- Tener superiores competentes y justos
- Trabajo bajo políticas de personal consistentes e inteligentes

Dimensión 5. Remuneración

En esta dimensión se resalta la teoría de los dos factores de Herzberg (1959), en la cual el salario es una variable higiénica, lo que implica que el no contar con lo que se considera un salario justo es fuente de desmotivación e insatisfacción. Es común escuchar de parte del magisterio Colombiano quejas respecto a sus salarios, los cuales oscilan de acuerdo con el escalafón en que se encuentren los docentes y el decreto que los rige, es decir si antes o después del 2002, en todo caso dichos salarios oscilan para el año 2014 según el decreto 172 del MEN para los docentes de decreto 2277 entre \$ 1.062.143 mensuales para el escalafón 6 que es la mínima categoría que tiene un profesional para ejercer la docencia en secundaria, objeto de estudio de la presente investigación y \$2.711.939 del escalafón 14, el cuál es la máxima categoría de este decreto y para el cual es necesario tener más de 10 años de experiencia dentro del magisterio y por lo menos el grado de especialista en educación. Los ítems que hacen parte de la dimensión salario son: obtener un buen salario, reconocimiento económico del rendimiento laboral. Otras variables que generan satisfacción hacen referencia a la edad y experiencia en la educación.

MATERIALES Y MÉTODOS

TIPO DE ESTUDIO

La presente investigación se enmarca en los estudios no experimentales. Este tipo de estudio de acuerdo con Hernandez Sampieri, Fernández et al., (2010), tiene como finalidad “conocer la relación o grado de asociación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular” (p.81). Por otro lado Cronbach (1957), plantea que en la psicología científica, hay dos líneas o disciplinas, la correlacional y la experimental. La primera “estudia las diferencias individuales mediante el análisis correlacional, mientras que la segunda pretende probar ciertas hipótesis mediante el control riguroso de las variables y establecer relaciones de causalidad” (Angulo, 2013: 394).

POBLACIÓN Y MUESTRA

Teniendo en cuenta el tipo de estudio y los objetivos de la investigación, se recurrió a la secretaría de educación de Manizales, a fin de obtener una base de datos que permita conocer el totalidad de las instituciones educativas de básica secundaria y media de la zona urbana de la ciudad, así como el número de docentes por institución. Las instituciones educativas que cumplen con los parámetros definidos para la presente investigación (tener básica secundaria y media, pertenecer al sector urbano) son según la unidad de recursos humanos de la Secretaría de Educación de Manizales 42 y se detallan con número de docentes en la siguiente tabla:

Tabla 1. Instituciones educativas oficiales básica secundaria y media – Manizales
(sector urbano)

IE Adolfo Hoyos Ocampo	10	I.E. LEON DE GREIFF	25
IE Andres Bello	12	I.E. LICEO ISABEL LA CATOLICA	25
IE Atanasio Girardot	14	I.E. LICEO MIXTO ARANJUEZ	12
IE Bosques del Norte	34	I.E. LICEO MIXTO SINAI	22
IE Chipre	23	I.E. MALABAR	26
IE Colegio de Cristo	19	I.E. MARISCAL SUCRE	19
IE Divina Providencia	16	IE NALCIONAL AUXILIAR DE ENFERMERIA	26
IE Estambul	12	I.E. NORMAL SUP. DE CALDAS	39
IE Eugenio Pacelli	22	I.E. NORMAL SUP. DE MANIZALES	44
IE Fe y Alegria La Paz	40	I.E. NUESTRA SEÑORA DE FATIMA	3
IE Gran Colombia	16	I.E. PABLO VI	10
IE Inem Baldomero Sanin Cano	14	I.E. PERPETUO SOCORRO	9
IE Instituto Latinoamericano	17	I.E. SAN AGUSTIN	12
I.E. INSTITUTO MANIZALES	19	I.E. SAN JORGE	25

I.E. INSTITUTO UNIVERSITARIO DE CALDAS	75	I.E. SAN JUAN BAUTISTA LA SALLE	22
I.E. INTEGRADO VILLA DEL PILAR	19	I.E. SAN PIO X	31
IE La Asunción	29	IE Santo Domingo Sabio (Antes I.E. FE Y ALEGRIA EL PARAISO)	10
I.E. LA LINDA	19	I.E. SIETE DE AGOSTO	14
IE La Sultana	18	IT Técnico Francisco José de Caldas	56
IE Leonardo Da Vinci	33	IE Técnico Marco Fidel Suarez	19
I.E. MALTERIA	9	I.E. RURAL MARIA GORETTI	12
Total docentes Básica secundaria y media			932

Fuente: Recursos Humanos. Secretaría de Educación de Manizales

Esta encuesta fue aplicada a 230 docentes de 18 instituciones Educativas de básica secundaria y media de los colegios oficiales del sector urbano de Manizales, para su aplicación se usó la herramienta de formularios de google drive, la cual permite realizar online la aplicación de formulario, facilitando así la auto-aplicación supervisada, además disminuyendo la posibilidad de error en la tabulación de las encuestas ya que esta herramienta las tabula de manera instantánea, permitiendo el seguimiento de día y hora de aplicación. Es de resaltar que hay encuestas que se diligenciaron directamente por parte del investigador debido a que algunos docentes tienen dificultades en el manejo de las Tic, esto permitió una mayor observación de la percepción de los estilos de dirección y la satisfacción laboral por parte de los docentes. Finalmente se realizó el análisis de los datos arrojados por el cuestionario en el Software Statistical Package for the Social Sciences SPSS versión 19.

INSTRUMENTO DE RECOPIACIÓN DE INFORMACIÓN

Teniendo en cuenta el problema formulado, tipo de estudio y los objetivos de la investigación, se definieron como técnicas de la presente investigación la encuesta dirigida a docentes. El cuestionario de satisfacción laboral se elaboró con base en la *Escala de Satisfacción Laboral-Versión para Profesores (ESL-VP)* (Anaya & Suárez, 2006; Anaya & Suárez, 2007; Anaya & Suárez, 2010), quienes basados en múltiples escalas de satisfacción laboral, adecuaron una de manera holística a las

particularidades de los docentes Españoles. Esta ha sido diseñada en escala Likert de 5 componentes, “en el que el sujeto considera que en su actual trabajo como profesor se dan los hechos correspondiente a las facetas constitutivas del modelo que la cimienta” (Anaya & Suárez, 2006: 544). Para la elaboración de esta escala se tuvieron en cuenta elementos de otras escalas de medición como la desarrollada en Lituania por Astrauskaite, Vaitkevičius et al.(2011), *Job Descriptive Index* (JDI; Balzer et al., 2000) citado por (Capella & Andrew, 2004), que es una de las más usadas para medir la satisfacción laboral; ítems de la escala trabajada por Valencia (2008), elaborada por (Arana, 2004) y “Job Satisfaction Index” de Smith, Kendall y Hulin (1969), trabajada por (Sainz, 2013) en la tesis doctoral cultura organizacional, clima y liderazgo en organizaciones educativas, con un alfa de Cronbach de 0,82. Luego de este proceso la encuesta quedó estructurada de la siguiente manera:

Primera parte: Información General, Siete preguntas de información general como: Edad, escalafón, decreto al que pertenece, educación de pregrado, nivel de posgrado, etc.

Segunda parte: Satisfacción Laboral, Esta parte se estructuró con 25 preguntas en escala de Likert, que plantea a los docentes que indiquen en qué grado considera que en su actual trabajo como docente se dan algunos hechos y que los califique en la siguiente escala: 1=muy bajo, 2=bajo, 3=medio, 4=alto, 5=muy alto.

Tercera parte: Espacio para observaciones, Consta de una pregunta abierta que busca que los docentes expresen libremente lo que consideren pertinente del instrumento o la satisfacción laboral.

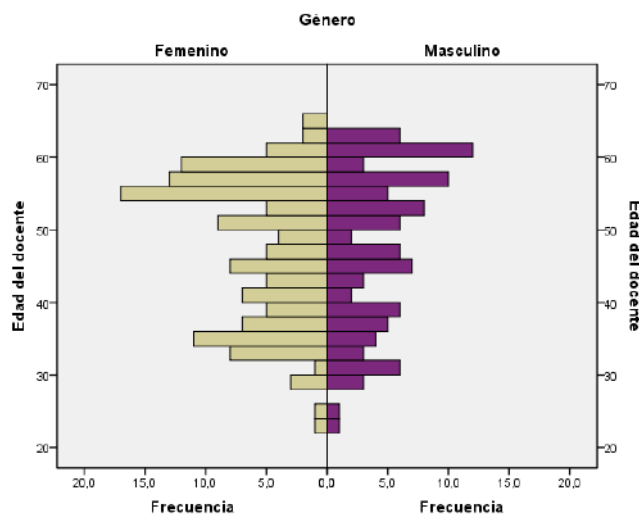
RESULTADOS Y HALLAZGOS

Perfil de los participantes

Las características generales de los docentes estudiados se describen a continuación.

El 57% de los encuestados son mujeres y el 43% hombres, la edad promedio es de 47,14 años con una desviación de 10,4 años y que la experiencia promedio es de 22,32 años, con una desviación de 12 años, lo que indica que gran parte del magisterio de Manizales está en edad madura, además de que cuenta con gran experiencia en el sector educativo, pues más del 50% tiene más de 49 años y al menos 23 años de experiencia.

Ilustración 1. Edad y género de los docentes



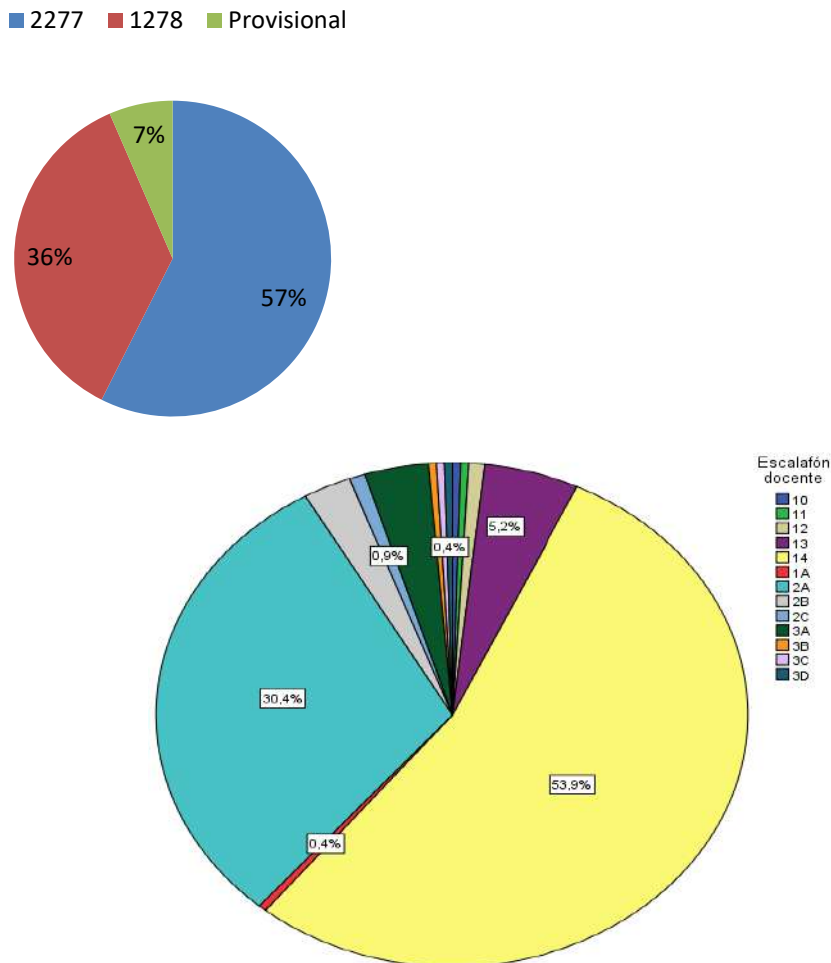
Fuente: elaboración propia

En cuanto a la remuneración y tipo de contratación, el 59% de los docentes pertenecen al escalafón antiguo, es decir al 2277 de 1979, el 31% al 1278 de 2002 y el resto son provisionales es decir, sólo pertenecen al magisterio mientras se nombra oficialmente alguien en su plaza.

Del total de los docentes pertenecientes al 2277, el 89% se encuentran en el escalafón máximo escalafón (14), esto significa que reciben la máxima remuneración posible \$2'711.939 para este. Por otro lado el 76% de los docentes pertenecientes al 1278 se encuentran en el nivel 2A, lo que indica que tienen la asignación mensual de \$1,411.890, que es la mínima asignada para un profesional perteneciente a este decreto. Finalmente las gráficas presentan los porcentajes de docentes por escalafón y por decreto, lo que permite observar cada uno en detalle.

Ilustración 2. Decreto perteneciente y escalafón

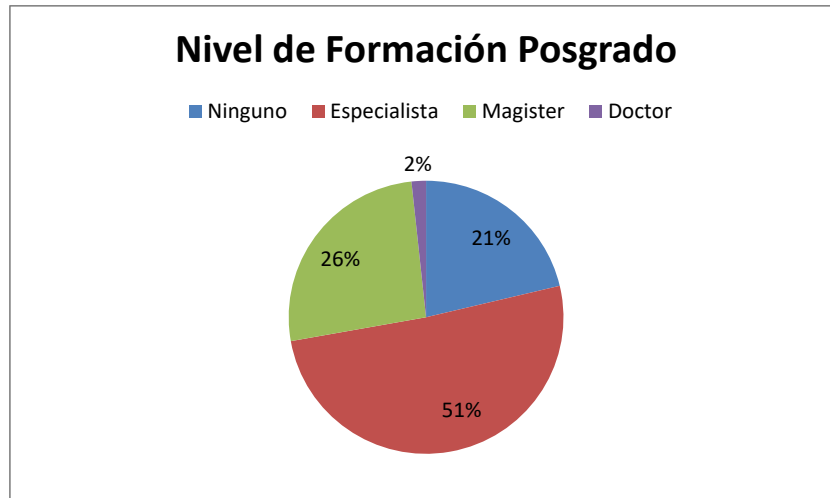
Decreto de Contratación



Fuente: elaboración propia

En cuanto a la formación de los docentes, el 74% son formados en licenciaturas y el restante 26% pertenecen a profesiones distintas a la educación, además como se observa en la gráfica 3 el 50% han cursado especializaciones, el 26% maestrías y sólo el 1,7% estudios de doctorado. Lo que indica que si bien gran parte del magisterio en Manizales tiene educación posgradual, la gran mayoría es del nivel de especialización.

Ilustración 3. Nivel de formación posgrado



Fuente: elaboración propia

Descripción características satisfacción laboral

Dimensión diseño del puesto de trabajo

En cuanto a la satisfacción laboral de los docentes respecto al diseño del puesto de trabajo, el 77% consideran que existe autonomía en el desarrollo de sus actividades, además el 70% perciben que cuentan con suficientes medios técnicos para el desarrollo de su trabajo y el 84% se sienten satisfechos con su asignación académica.

Tabla 2. Características de la satisfacción con el diseño de puesto de trabajo

Características	X	S. D.	Porcentajes		
			1-2	3	4-5
1. Grado de autonomía en el desarrollo de las actividades institucionales	4,04	0,84	4	19	77
2. Grado en que puedo expresar mis opiniones en la institución	4,05	1,00	8	18	74
3. Grado en que me siento satisfecho con la carga académica que me han asignado	4,32	0,80	2	14	84
4. Grado de variedad en las actividades del trabajo	4,07	0,77	4	14	82
5. Grado de posibilidad de actualizarme permanente	3,82	1,09	13	19	68
6. Grado en que mi trabajo me permite desarrollar nuevas habilidades	4,11	0,86	5	17	79

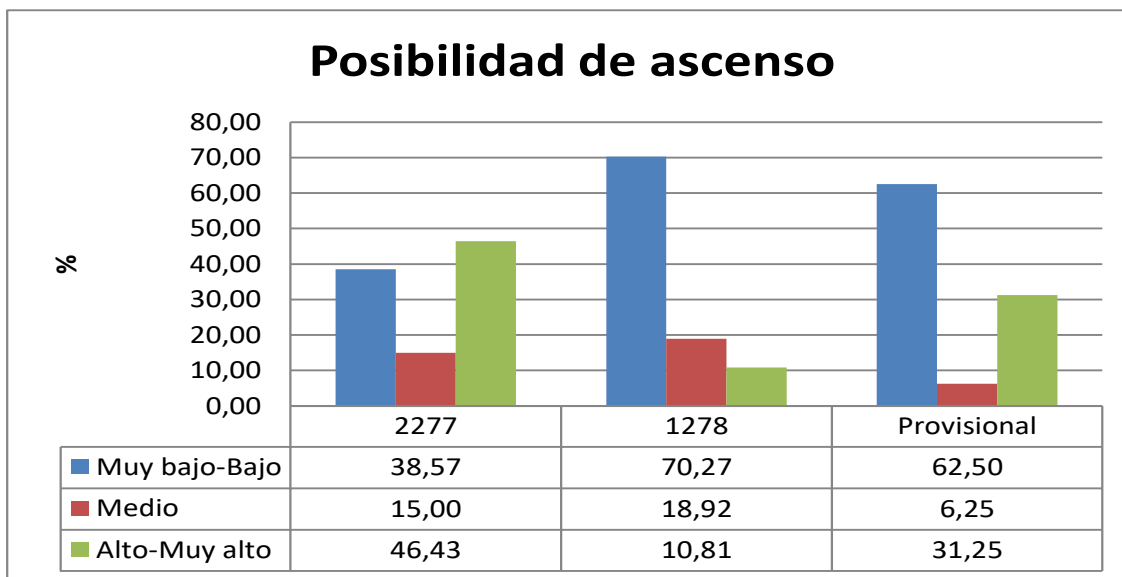
7. Cuento con suficientes medios técnicos para el trabajo (ayudas didácticas, medios audiovisuales, etc)	3,89	0,98	10	20	70
Total	4,04	0,61	7	17	76

Fuente: Resultados de la Investigación

Dimensión Relaciones con superiores

El 60% de los docentes se sienten satisfechos con las relaciones con los superiores, en cuanto a la confianza del rector y el coordinador el 68% considera que se sienten satisfechos, sin embargo una de las situaciones que más generan insatisfacción en los docentes es la posibilidad de ascenso en el escalafón, esta difiere notablemente en cuanto a escalafón al que perteneces, debido a que la normatividad de cada uno es diferente para esta. El 70% de los docentes pertenecientes al 1278 consideran que es baja esta posibilidad, al igual que el 62,5% de los provisionales, en cambio el 46% de los pertenecientes al 2277 consideran que es alta, sin embargo aunque la mayoría de los docentes pertenecientes a este escalafón se encuentran en la máxima categoría (la 14) muchos (38,5%), consideran que esta posibilidad es baja, ya que se quedaron estacados en este, pues no hay más hacia donde avanzar.

Ilustración 4. Posibilidad de ascenso en el escalafón



Fuente: Elaboración propia

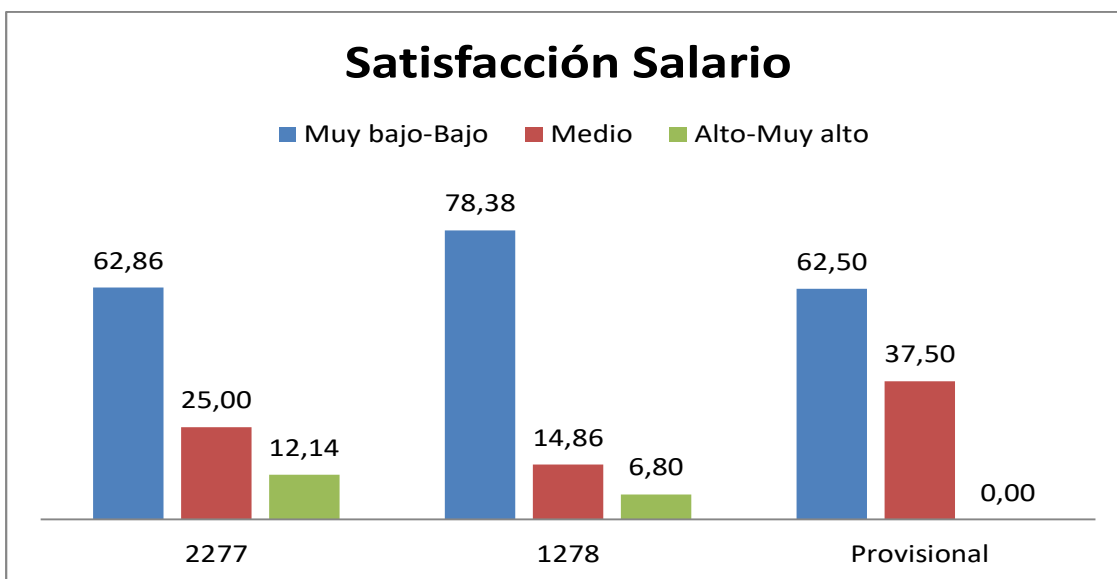
Características	X	S. D.	Porcentajes		
			1-2	3	4-5
19. Grado que siento que en nuestro Centro cualquiera puede contar con el apoyo del Rector.	3,83	1,01	13	18	69
20. Grado en que puedo confiar y compartir con el coordinador	3,78	1,07	13	21	66
21. Grado en que considero que le Rector es competente y Justo	3,89	1,00	9	23	68
22. Grado en que considero que el coordinador es competente y justo	3,8	1,08	14	22	64
23. Grado en que considero la posibilidad de ascenso en el escalafón	2,66	1,51	50	16	34
Total	3,59	0,78	20	20	60

Fuente: Resultados de la Investigación

Dimensión Remuneración

En cuanto al salario, es indispensable dividir en decretos de contratación su análisis, debido a que están relacionados directamente, el 6,86% de los docentes pertenecientes al decreto 2277 consideran que su salario en bajo relación al de otros profesionales, a los pertenecientes al decreto 1278 es más marcada esta insatisfacción pues el 78,38% consideran que este es bajo o muy bajo, además de manera especial el 0,0% de los docentes provisionales consideran que su salario es alto o muy alto, debido a las condiciones de contratación de estos.

Ilustración 5. Satisfacción con el salario por decreto de contratación



Fuente: Elaboración propia

Tabla 4. Características de la satisfacción con la remuneración (salario y las prestaciones)

Características	X	S. D.	Porcentajes		
			1-2	3	4-5
24. grado en que considero que como profesor el sueldo es bueno en relación con otras profesiones.	2,07	1,02	67	23	10
25. Grado en que considero que el factor prestacional del magisterio es bueno.	2,44	1,05	52	33	15
Total	2,25	0,94	60	28	13

Fuente: Resultados de la Investigación.

Dimensión condiciones de vida asociadas al trabajo

El 72% de los docentes consideran que los estudiantes de hoy son desinteresados por el estudio y difíciles de manejar, además que se sienten insatisfechos con la seguridad social del magisterio en un 57%.

Tabla 5. Características de las condiciones de vida asociadas al trabajo

Características	X	S. D.	Porcentajes		
			1-2	3	4-5
8. Grado en que mi trabajo me permite disponer de tiempo libre (después de la jornada)	3,62	0,98	12	31	57
9. Grado en que mi trabajo me da la posibilidad de atender adecuadamente a mi familia.	3,69	0,99	13	27	60

10. Grado de satisfacción con la seguridad social del magisterio	2,36	1,05	57	29	14
12. Grado en que considero que los estudiantes de hoy son interesados por el aprendizaje y fáciles de manejar.	2,14	0,9	72	19	9
Total	2,95	0,67	20	20	60

Fuente: Resultados de la Investigación

Dimensión realización personal

La satisfacción de los docentes en cuanto a la realización personal que le permite esta profesión, es alta (68%), siendo el mayor factor de satisfacción, el dar clase y compartir con los alumnos (92%), sin embargo sólo el 50% de los docentes consideran que los padres de familia y los alumnos reconocen su trabajo, además el sólo el 49% consideran la docencia como una profesión de gran prestigio social.

Tabla 6. Características de la realización personal

Características	X	S. D.	Porcentajes		
			1-2	3	4-5
13. Grado en que considero que la docencia es una profesión con gran prestigio social	3,41	1,07	21	30	49
14. Grado en que siento que el trabajo contribuye con mi autorrealización.	4,16	0,84	3	16	81
15. Si tuviera que volver a elegir profesión, de nuevo sería profesor.	4,05	1,12	10	13	77
16. Grado en que los padres y alumnos reconocen mi trabajo	3,39	1,08	22	28	50
17. Grado en que me motiva dar clase y compartir con los estudiantes.	4,38	0,69	1	7	92
18. Grado en que puedo confiar y compartir con mis compañeros de trabajo.	3,68	0,87	7	34	59
Total	2,95	0,67	11	21	68

Fuente: Resultados de la Investigación

Análisis de la Validez y confiabilidad del instrumento ajustado

Como se presenta a continuación el instrumento aplicado y ajustado presenta fiabilidad (Tabla 8) y validez medida a través del análisis factorial confirmatorio (Tabla 7)

Tabla 7. Escala de satisfacción laboral.

MODELOS		ÍNDICES DE BONDAD Y AJUSTE						Calidad del ajuste*
		X ²	X ² /gl	GFI	NFI	CFI	RMSEA	
Modelo 1	5 factores 10 ítems	45.889	1.350	.965	.943	.984	.039	EXCEL

* La nomenclatura es: EXCEL=excelente.

Fuente: Resultados de la investigación.

Tabla 8.. Alfa de Cronbach para las dimensiones de satisfacción laboral.

DIMENSIÓN	ALPHA DE CRONBACH	CONFIABILIDAD
Diseño del puesto de trabajo	0,553	Baja
Condiciones de vida asociadas al trabajo	0,836	Alta
Realización personal	0,784	Alta
Remuneración	0,778	Alta
Relaciones con superiores	0,641	Media

Fuente: elaboración propia.

Explicación del modelo de satisfacción laboral

En el último par de décadas la satisfacción laboral ha sido uno de los temas más populares entre los científicos, investigadores y profesionales (Blood, Ridenour, Thomas, Oualls & Hammer, 2002; Klassen & Chiu, Nawab, Naeem, & Danish, 2010; Platsidou, 2010b; Malik & Agalotis, 2008; Pen-achione, Rosser & Petersen, 2008) citados por (Astrauskaitė, Vaitkevičius et al., 2011: 41), sin embargo y a pesar de existir múltiples instrumentos (Spector, 1985), para la medición de la satisfacción laboral, no hay ninguno elaborado y/o probado empíricamente en Colombia para los docentes, y mucho menos que cuente con las pruebas de validez discriminante, convergente y del constructo, que garanticen validez y confiabilidad en cualquier medición a docentes oficiales de colegios. El instrumento más cercano a la necesidades de la presente investigación es el elaborado por Anaya & Suárez (2007)

quienes realizaron su modelo basados en múltiples escalas entre ellas Job in General Scale (Ironson, Smith et al., 1989), Michigan Organizational Assessment Questionnaire Subscale (Cammann et al., 1979), Job Satisfaction Survey (Spector, 1997), Minnesota Satisfaction Questionnaire (Belkelman, 2004), Job Descriptive Index (Ironson, Smith et al., 1989), Job Diagnostic Survey (Balzer, Smith et al., 1990), Job Diagnostic Survey (Hackman & Oldham, 1974) (Anaya & Suárez, 2007) y que “cuenta con datos que soportan una adecuada validez tanto de constructo, como convergente y discriminante, y presentan una buena consistencia interna” (Anaya & Suárez, 2007: 217). Sin embargo este instrumento ha sido diseñado y desarrollado en España, donde las condiciones laborales, culturales, sociales y del magisterio presentan condiciones diferentes a las de nuestro país.

Por lo anterior y como se planteó al inicio de este apartado, al instrumento *Escala de Satisfacción Laboral-Versión para Profesores (ESL-VP)* de Anaya & Suárez (2007), se le realizaron las pruebas correspondientes (validez y fiabilidad), estructurándose así un modelo de satisfacción laboral propio para los docentes oficiales de Manizales. El nuevo modelo de satisfacción laboral quedó estructurado por diez ítems y cinco dimensiones.

Análisis de la satisfacción laboral de los docentes estudiados con el nuevo modelo presentado.

Para fines del modelo propuesto se define satisfacción laboral como:

Un estado emocional positivo que refleja una respuesta afectiva al trabajo –esto se refiere a cómo la gente se siente en relación con su trabajo o con los diferentes aspectos del mismo. En definitiva, al grado en el que a uno le gusta su trabajo (Belkelman, 2004; Campbell, 1982; Dinham y Scott, 2000; Hagedorn, 2000; Locke, 1976; Perie y Baker, 1997 y Spector, 1997) citado por (Anaya & Suárez, 2007: 218)

El modelo propuesto de satisfacción laboral, se encuentra compuesto por las mismas cinco dimensiones plantadas por Anaya & Suárez (2007) sin embargo cada una quedó compuesta exclusivamente por dos ítems a partir del análisis

de validez discriminante, convergente y fiabilidad realizado. A continuación se presentan las características del modelo y el análisis de los resultados de cada dimensión en los docentes objeto de estudio.

Dimensión 1. Diseño del puesto de trabajo

Tabla 10. Características de la satisfacción con el diseño de puesto de trabajo.

Características	X	S. D.	Porcentajes		
			1-2	3	4-5
6. Grado en que mi trabajo me permite desarrollar nuevas habilidades	4,11	0,86	5	17	79
7. Cuento con suficientes medios técnicos para el trabajo (ayudas didácticas, medios audiovisuales, etc)	3,89	0,98	10	20	70
Total	4	0,92	8	19	75

Fuente: Resultados de la Investigación

Al respecto de esta dimensión, los docentes se sienten satisfechos y altamente satisfechos en un 70% con los medios técnicos que les son suministrados para realizar su trabajo, es decir con ayudas didácticas, medios audiovisuales, etc. De acuerdo con Conley, Bacharach & Bauer (1989), estas condiciones influyen de manera directa sobre la satisfacción docente (Esteve, 1988; Subaldo Suizo, 2012). Además se sienten altamente satisfechos (y satisfechos) 79%, con la posibilidad que el trabajo le da de adquirir nuevas habilidades. Al respecto de los anterior Herzberg (1959) planteó que dentro de los variables que generan satisfacción, se encuentra la posibilidad de mejora, que en el caso de los docentes objeto de estudio se encuentra en entre otras en la posibilidad de desarrollar nuevas habilidades, este autor también propuso que dentro de las variables higiénicas o sea, las que generan alta insatisfacción si no se cumplen, se encuentran las condiciones de trabajo, es decir la posibilidad de contar con los medios físicos necesarios para realizar las tareas asignadas, en la presente investigación estas se encuentran altamente satisfechas para los docentes de secundaria del sector urbano de la ciudad de Manizales, vale la pena resaltar que en dichos colegios la secretaría de educación del municipio ha hecho un gran esfuerzo por dotar a los instituciones educativas con los medios necesarios para apoyar la labor educativa. Como prueba de ello en el desarrollo del trabajo de campo de esta investigación, se evidenció que todas las I.E, contaban con portátiles de última tecnología, además de acceso a internet, salones y demás medios.

Dimensión 2. Satisfacción laboral con las condiciones de vida asociadas al trabajo.

Esta dimensión es una de las que genera mayor satisfacción en los docentes encuestados.

Tabla 11. Satisfacción laboral con condiciones de vida asociadas al trabajo.

Características	X	S. D.	Porcentajes		
			1-2	3	4- 5
8. Grado en que mi trabajo me permite disponer de tiempo libre (después de la jornada)	3,62	0,98	12	31	57
9. Grado en que mi trabajo me da la posibilidad de atender adecuadamente a mi familia.	3,69	0,99	13	27	60
Total	3,66	0,99	13	29	59

Fuente: Resultados de la Investigación

Los resultados encontrados en esta dimensión coinciden con los presentados por *Anaya & Suárez (2006)*, quienes en un estudio empírico, obtuvieron calificaciones muy similares a las de la presente investigación con una media de 3,26 y 3,30 respectivamente para el ítem 8 y 9. “Es necesario resaltar la importancia que parece tener la satisfacción con el tiempo libre sobre la satisfacción laboral, ya que como se constata en diferentes trabajos, existe una fuerte relación entre ambas variables (Haworth, 1997; Haworth y Veal, 2004)” citado por (Moreno-Jiménez, Ríos-Rodríguez et al., 2010: 261). Además “La satisfacción con el ocio genera toda una serie de beneficios (mejora el humor, la felicidad, la salud física y mental...) que facilita un mejor rendimiento laboral y aumento de la satisfacción con el mismo”. (Moreno-Jiménez, Ríos-Rodríguez et al., 2010: 261)

Al respecto de esta dimensión, Herzberg (1996) plantea que las condiciones de vida personal son una variable higiénica y que por lo tanto su no cumplimiento genera insatisfacción, sin embargo desde la perspectiva planteada por la presente investigación, se encuentra evaluado en su mayoría entre alto y muy alto, lo que implica que los docentes se sienten satisfechos con esta y por la tanto es una de las variables que les genera satisfacción laboral.

Por otro lado Maslow (1991) plantea que luego de satisfechas las necesidades básicas y de seguridad, se deben satisfacer las necesidades de afiliación, las cuales se pueden cubrir en este caso, permitiendo al docente disponer de tiempo después de la jornada para compartir ya sea con sus amigos, familia o cualquier otro grupo social y brindando las condiciones suficientes para que este perciba que el trabajo le da la posibilidad de atender adecuadamente a su familia.

Dimensión 3. Realización personal.

Tabla 12. Características de la realización personal.

Características	X	S. D.	Porcentajes		
			1-2	3	4-5
14. Grado en que siento que el trabajo contribuye con mi autorrealización.	4,16	0,84	3	16	81
15. Si tuviera que volver a elegir profesión, de nuevo sería profesor.	4,05	1,12	10	13	77
Total	4,10	0,98	7	15	79

Fuente: Resultados de la Investigación

Esta dimensión es considerada por Herzberg (1959: 6) la que mayor satisfacción genera en los trabajadores. El 81% de los docentes encuestados consideran que su labor les genera alta y muy alta satisfacción, esta afirmación se ratificó con el ítem 15 donde el 77% de los docentes respondieron que si tuvieran que elegir una profesión nuevamente, escogerían la docencia, esto contradice lo encontrado Vaillant & Rossel (2006), quienes hallaron en sus estudios que “muchos son los maestros de América Latina que desilusionados afirman que abandonarían la profesión si tuvieran otra oportunidad” (Subaldo Suizo, 2012: 91).

Por otra parte este estudio coincide con otros realizados en España, donde sus resultados indican que a pesar de las muchas situaciones vividas por los docente en la actualidad, entre ellas el no sentirse valorados por la sociedad, “más del 82% no cambiaría de profesión” (Martín, Pérez & Álvarez, 2007) citados por (Munuera-Carrillo, 2013: 21), este es un hecho importante debido a que confirma lo que diversos estudios han encontrado, “que los docentes encuentran la mayor satisfacción tanto en la relación de la enseñanza misma, como en la relación afectiva con los alumnos” (Tenti 2005; Vaillant y Rossel 2006; Huberman et al. 2000) citado por (Subaldo Suizo, 2012: 86).

Sin embargo en el estudio realizado se estudiaron de manera global la satisfacción de los docentes pertenecientes al decreto 2277 y al 1278, que en este ítem pueden presentar diferentes percepciones, esto se demuestra en la alta desviación estándar encontrada.

Dimensión 4. Satisfacción laboral con las relaciones con los superiores

La cuarta dimensión que comprende el modelo propuesto es la que atañe las relaciones con los rectores y coordinadores, y la percepción que tienen los docentes de que estos son competentes y justos. La tabla xxx muestra que los docentes estudiados se sienten satisfechos con los superiores en un alto grado, el 68% con los rectores y el 64% con los coordinadores, datos muy superiores a los encontrados en la revisión de casos hecha por Subaldo Suizo (2012) quien “En relación con la equidad en la aplicación de medidas vinculadas a estímulos y/o sanciones aplicadas por superiores, [encontró que] la opinión no es favorable, un (37%) opina que las mismas no son aplicadas con equidad.” (p.89). Al respecto los docentes comentan, “...estar en esta institución es lo mejor que me ha pasado, los directivos son personas justas ecuanímes, solidarias etc.” [D15.C.18], “...felicitar a la rectora... por la gestión que realiza para que la institución tenga un buen desempeño laboral y educativo” [D3.C.16]. Además esta satisfacción es superior a la encontrada por Anaya & Martín (2014) donde el promedio fue de 2,78.

Tabla 13. Características de la satisfacción con las relaciones con los superiores.

Características	X	S. D.	Porcentajes		
			1-2	3	4-5
21. Grado en que considero que le Rector es competente y Justo	3,89	1,00	9	23	68
22. Grado en que considero que el coordinador es competente y justo	3,8	1,08	14	22	64
Total			11	23	66

Fuente: Resultados de la Investigación

En cuanto a esta dimensión, Herzberg (1959) no presenta en sus estudios análisis de esta variable, sin embargo la percepción de ser competente y justo se puede relacionar con la variable motivacional *reconocimiento*, la cual genera alta satisfacción en los trabajadores de acuerdo con este autor. Maslow (1991) también

la llama reconocimiento y la sitúa en la penúltima posición de las necesidades, antes de autorrealización, es decir para él, luego de satisfecha la necesidad de afiliación, se motiva al trabajador a través del reconocimiento. Además se relaciona con la variable política y administración de empresa de Herzberg (1959), que pertenece al grupo de las higiénicas, y de acuerdo con sus estudios es de las que su incumplimiento general mayor insatisfacción, sin embargo en el presente estudio al estar relativamente satisfecha no genera insatisfacción en los docentes. Otros estudios realizado en España a los profesores de la ESO encontraron que entre las mayores fuentes de satisfacción en el desarrollo de la labor docente están las relaciones con el equipo directivo (Munuera-Carrillo, 2013), las mismas que sólo se generan si el docente percibe que el rector y coordinador es justo y equitativo.

Dimensión 5. Satisfacción con la remuneración.

El salario es considerado como una variable que genera satisfacción (Flores, 1996) citado por (Valencia, 2008) y es una de la crea más insatisfacción para el magisterio colombiano (García, Maldonado et al., 2013). De acuerdo con la tabla 38, el 67% de los docentes encuestados, consideran que su salario es bajo en comparación con los de otras profesiones, y sólo el 10% perciben que es bueno, esta diferencia es posible que se deba a la ubicación de maestro en el escalafón y a los diferentes estatutos que los rigen y que marcan diferencias salariales entre ellos.

Al respecto los docentes consideran que *“es conveniente tener en cuenta la diferencia de nivelación salarial existente entre el magisterio colombiano y el resto de los empleados públicos del país, igualmente sus prestaciones salariales y seguridad social integral.”* [D.4C.15].

Además estudios realizados por la fundación compartir, demuestran que “en promedio, los docentes públicos en Colombia devengan un salario mensual 18% inferior al que devengan profesionales con formación similar” (García, Maldonado et al., 2013: 24), esto corrobora la teoría bifactorial de Herzberg (1959), cuando plantea que el salario es un factor higiénico, lo que implica que la carencia de un salario que se perciba adecuado, genera gran insatisfacción en los trabajadores, el cual es el caso de los docentes encuestados. Por otro lado (Guerrero & Rubio, 2005) plantean

que la baja remuneración de los maestros es uno de los elementos que debilitan la sensación de bienestar en el trabajo (González, 2010; Linares & Gutiérrez, 2010; Subaldo Suizo, 2012).

Tabla 14. Características de la satisfacción con la remuneración (salario y las prestaciones)

Características	X	S. D.	Porcentajes		
			1-2	3	4-5
24. grado en que considero que como profesor el sueldo es bueno en relación con otras profesiones.	2,07	1,02	67	23	10
25. Grado en que considero que el factor prestacional del magisterio es bueno.	2,44	1,05	52	33	15
Total	2,25	0,94	60	28	13

Fuente: Resultados de la Investigación

Al igual que en las investigaciones realizadas en Venezuela y España por Morillo (2006); Guardia & de Pro Bueno(2009), la categoría incentivos económicos fue la que mayor insatisfacción presentó en esta investigación, también Vaillant & Rossel (2006), encontraron que es común denominador la insatisfacción con el salario de los docentes de Argentina, Colombia, El Salvador, Honduras, Nicaragua, República Dominicana y Uruguay (Subaldo Suizo, 2012) . Por otro lado Schein (1988) citado por Morillo (2006) considera que los factores económicos son los que más incentivan a las personas, Maslow (1991) propone que las necesidades básicas deben ser satisfechas para motivar a las personas y finalmente alcanzar la autorrealización que como plantea Herzberg (1993), es una de las variables que mayor insatisfacción genera. Dicha insatisfacción con los salarios se debe a que estos “no corresponden a los de otros profesionales con iguales años de formación.... [por lo tanto] llevan a una pérdida de la autoestima y de valoración de la profesión docente... quien se ve obligado a ir a múltiples sitios para poder ajustar el salario mínimo para su reproducción física, humana y cultural” (Subaldo Suizo, 2012: 34)

Discusión

En cuanto a la satisfacción laboral existen múltiples instrumentos para su medición, entre ellos Job in General Scale (Ironson, Smith et al., 1989), Michigan Organizational Assessment Questionnaire Subscale (Cammann et al., 1979), Job Satisfaction Survey (Spector, 1997), Minnesota Satisfaction Questionnaire ((Belkelman, 2004), Job Descriptive Index (Ironson, Smith et al., 1989), Job Diagnostic Survey (Balzer, Smith et al., 1990), Job Diagnostic Survey (Hackman & Oldham, 1974), sin embargo para la presente investigación se adaptó *La Escala de Satisfacción Laboral-Versión para Profesores (ESL-VP) de Anaya & Suárez (2007)*, dicha adaptación consistió en ajustes de términos que para el caso colombiano se expresan de manera diferente a los españoles.

Una vez adaptada la escala de medición, se ajustó el instrumento al que se le realizaron las pruebas de validez de constructo, convergente y discriminante, además de la pruebas de fiabilidad, obteniendo una nueva escala con las mismas cinco dimensiones, pero con dos ítems cada una, así se construyó la escala de medida de satisfacción laboral de los docentes.

La nueva escala propuesta arrojó resultados importantes para la comprensión de la satisfacción laboral de los 230 docentes estudiados y realiza un aporte al conocimiento de las facetas o dimensiones de esta satisfacción, el aporte consiste en que hablar de satisfacción global no representa elementos importantes para la comprensión de esta, debido a que la intervención de esta variable por parte de los rectores o las secretarías de educación, sólo es posible a partir de su conocimiento detallado.

Dentro de los hallazgos llama la atención la alta satisfacción laboral con la autorrealización, de manera especial con la respuesta contundente que presentan los maestros sobre su vocación, pues consideran que si tuvieran nuevamente la posibilidad de elegir profesión de nuevo serían docentes, este hallazgo da un apoyo a las políticas del gobierno que han permitido incluir diversas profesiones en la docencia, y contradice las discusiones de diversos gremios entre ellos Fecode (sindicato de los maestros), que critican duramente a los profesionales que ingresan

a la educación y no han estudiado para este fin. Los rectores corroboran esta discusión al plantear que

“...yo pienso que cuando una persona dependiente de la profesión que sea llega y coge un marcador o una tiza o lo que sea, se convierte en un maestro, todos tenemos mucho que ver y mucho que enseñar y yo pienso que esas personas a pesar de que tienen muchas falencias desde lo pedagógico muy en el fondo tienen un buen sentido compromiso social y de generación de cambio...yo pienso que así las normales y las facultades de educación existan nosotros nos podemos ir haciendo maestros desde muchas maneras y esa experiencia y ese contacto con los niños y los jóvenes es fundamental,...yo he tenido profesionales muy buenos ingenieros, abogados, contadores [C.18]

Los docentes estudiados se sienten satisfechos con las posibilidades de adquirir nuevas habilidades que les proporciona el trabajo que desarrollan a diario, además se sienten satisfechos con los materiales didácticos de los que disponen, esto demuestra la gestión de la secretaría de educación y el MEN, en la búsqueda de dotar las escuelas con lo necesario, por lo menos en el caso de Manizales.

Por otro lado el estudio reafirma lo publicado constantemente en noticias nacionales, discutido por FECODE y encontrado en diversos estudios latinoamericanos, sobre la insatisfacción laboral de los docentes con la remuneración, siendo en este estudio el ítem que generó mayor insatisfacción. De acuerdo con esto, se hace un llamado al MEN a por lo menos igualar la remuneración de los docentes al de los profesionales con igual formación, para lograr disminuir la insatisfacción laboral de los docentes, que como se ha planteado en la presente investigación es indispensable para alcanzar la calidad educativa. La alta insatisfacción con la remuneración también se corrobora con los rectores entrevistados que piensan que “...la gran insatisfacción sobre todo a los que están llegando son las dificultades desde el punto de vista contrataciones y los bajos salarios...”

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Es necesario profundizar en las satisfacción laboral de los docentes teniendo en cuenta las diferencias en los escalafones y en los decretos de contratación, debido a que el estudio mostró que estos marcan diferencias, especialmente debido a la remuneración. Con fines de validar la escala de medición de satisfacción laboral propuesta, es necesario ampliar la muestra de docentes encuestados y rectores, a nivel departamental. Se recomienda hacer un estudio similar pero con muestreo aleatorio, que permita hacer inferencias estadísticas de la población.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anaya, D. N. & E. L. Martín (2014). "Satisfacción laboral del profesorado en 2012-13 y comparación con los resultados de 2003-04. Un estudio de ámbito nacional." En Revista de educación (365): 96-121.

Anaya, N. D. & R. J. Suárez (2010). "Evaluación de la satisfacción laboral del profesorado y aportaciones a su mejora en orden a calidad de la educación." Revista Española de Orientación y Psicopedagogía 21(2): 283-294.

Anaya, D., y Suárez, J. M. (2006). La satisfacción laboral de los profesores en función de la etapa educativa, del género y de la antigüedad profesional. Revista de investigación educativa, 24(2), 541-556.

Anaya, D., y Suárez, J. M. (2007). Satisfacción laboral de los profesores de educación infantil, primaria y secundaria: Un estudio de ámbito nacional. Revista de Educación, 344, 217-243.

Angulo, S. J. A. (2013). Cultura organizacional, clima laboral y liderazgo en organizaciones educativas. (Tesis Doctoral). Facultad de educación y trabajo social, Departamento de Psicología, Universidad de Valladolid, España.

Astrauskaite, M., R. Vaitkevičius, et al. (2011). "Job Satisfaction Survey: A Confirmatory Factor Analysis Based on Secondary School Teachers' Sample." International Journal of Business & Management 6(5).

Balzer, W. K., P. C. Smith, et al. (1990). User's manual for the Job Descriptive Index (JDI) and the Job in General (JIG) scales, Bowling Green State University Bowling Green, OH.

Belkelman, S. (2004). "Job satisfaction." CQ Weekly 62(40): 2420-2423.

Capella, M. E. & J. D. Andrew (2004). "The relationship between counselor job satisfaction and consumer satisfaction in vocational rehabilitation." En *Rehabilitation Counseling Bulletin* 47(4): 205-214.

Conley, S. C., S. B. Bacharach, et al. (1989). "The school work environment and teacher career dissatisfaction." En revista *Educational Administration Quarterly* 25(1): 58-81.

Cronbach, L. J. (1957). "The two disciplines of scientific psychology." En revista *American psychologist* 12(11): 671.

Díaz-Granados, F. I. (1999). La salud mental del docente como mediación del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Psicología desde el Caribe: revista del Programa de Psicología de la Universidad del Norte*, (2), 24-38.

Esteve, J. M. (1988). El estrés de los profesores: propuestas de intervención para su control. En A Vila (coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp. 292 - 338). Madrid: Narcea.

García, S., D. Maldonado, et al. (2013). "Tras la excelencia docente: ¿Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos?" Universidad de los Andes & Fundación Compartir, Santafé de Bogotá.

González, J. A. T. (2010). "Análisis del grado de satisfacción del profesorado de educación secundaria en el desarrollo de su labor docente." En revista *Contextos educativos*: (13): 27-42.

Guerrero, B. E. & J. J. C. Rubio (2005). "Estrategias de prevención e intervención del "Burnout" en el ámbito educativo." En revista *Salud Mental* 28(5): 27.

Hernández Sampieri, R., C. Fernández Collado, et al. (2010). "Metodología de la investigación." México: Editorial Mc Graw Hill.

Herzberg, F.I. (1959). Un vez más: ¿Cómo motivar a los empleados? *Harvard Business Review*. Sept/oct. 1987. Vol. 65, Issues, p.p. 109-120.

Ironson, G. H., P. C. Smith, et al. (1989). "Construction of a Job in General scale: A comparison of global, composite, and specific measures." *Journal of Applied Psychology* 74(2): 193.

Koontz, H. & H. Weihrich (2007). *Elementos de administración: Un enfoque internacional*. 7ª, México: McGraw-Hill Interamericana.

Larraz, I (12 de Octubre de 2014,). Informe sobre satisfacción laboral. *El tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/economia/sectores/informe-sobre-satisfaccion-laboral-/14674698>

Linares, O. & R. Gutiérrez (2010). "Satisfacción laboral y percepción de salud mental en profesores." *Revista Mexicana de Investigación en Psicología* 2(1): 31-36.

López, J. (2005). "Motivación laboral y gestión de recursos humanos en la teoría de Frederick Herzberg." *Revista De Investigación de La Facultad De Ciencias Administrativas De La Universidad Nacional Mayor De San Marcos*: 25, Lima Perú.

Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*, Ediciones Díaz de Santos S.A. Brasil.

Moreno-J, M. P., M. L. Ríos R, et al. (2010). "Satisfacción Laboral y Burnout en Trabajos Poco Cualificados: Diferencias entre Sexos en Población Inmigrante Job Satisfaction and Burnout in Low-Skilled Jobs: Sex Differences on the Immigrant Population." *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones* 26(3): 255-265.

Morillo, I. J. M. (2006). "Nivel de satisfacción del personal académico del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez en relación con el estilo de liderazgo del Jefe del Departamento." *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación* 7(1): 43-57.

Munuera C, A. (2013). "Estudio sobre el grado de satisfacción de los profesores de Primaria según el tipo de centro educativo."(Tesis de pregrado). Facultad de educación, Universidad internacional de la Rioja, España.

Ohri, N. (2013). "A study of teacher effectiveness and job satisfaction of secondary school teachers." *Indian Streams Research Journal* 3(10).

Rodríguez, A. A., Retamal, M. P., Lizana, J. N., & Cornejo, F. A. (2008). *Clima y satisfacción como predictores del desempeño: evaluación en una empresa pública chilena (CEPA)*. Facultad de Psicología de la Universidad de Talca, Centro de Psicología Aplicada. Recuperado de http://www.cepa.otalca.cl/Pdf/Reodriguez_et%20al_2008.pdf

Sainz, J. A. A. (2013). *Cultura organizacional, clima y liderazgo en organizaciones educativas*, Universidad de Valladolid.

Santos, R. M., O. A. Godás, et al. (2010). "Eficacia y satisfacción laboral de los profesores no universitarios: revisión de un instrumento de medida." En *Revista española de pedagogía* (245).

Schein, E. H. (1988). *Psicología de la Organización*, Prentice Hall.

Spector, P. E. (1985). "Measurement of human service staff satisfaction: Development of the Job Satisfaction Survey." *American journal of community psychology* 13(6): 693-713.

Subaldo Suizo, L. (2012). "Las repercusiones del desempeño docente en la satisfacción y el desgaste del profesorado."(Tesis Doctoral). *Psicología de la educación y del desarrollo humano*, Universitat de Valencia

Vaillant, D. & C. Rossel (2006). "Maestros en Latinoamérica: hacia una radiografía de la profesión." Santiago de Chile, PREAL.

Valencia, J. (2008). *Estilos gerenciales y satisfacción laboral*. (Tesis de maestría). Facultad de ciencias administrativas, unidad de post grado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima Perú.

16.

ANÁLISIS SOCIOCULTURAL, CONSTRUCTIVO Y ESTÉTICO PARA EL DESARROLLO DECORATIVO DEL PATRIMONIO INMUEBLE COLOMBIANO

Jenny Tatiana Martínez Ruiz³¹

Fundación Academia de Dibujo Profesional.

Cali – Colombia.

Resumen

³¹ Estudiante de sexto semestre de la Fundación Academia de Dibujo Profesional, en el programa de Técnico Profesional en Dibujo Arquitectónico y Decoración. A cargo del proyecto de investigación "*Caracterización del patrimonio inmueble colombiano con énfasis decorativo*", bajo la línea de investigación *Diseño, Cultura y Sociedad*, como idea de investigación aprobada para Joven Investigador Colciencias efectuado en el primer periodo del 2019.

Esta investigación busca analizar de manera previa los aspectos socioculturales, constructivos y estéticos, que se dirijan hacia el desarrollo de un objeto estructural que permita catalogar información de los estilos decorativos del patrimonio inmueble colombiano, partiendo de un estudio exhaustivo en el estado del arte con similitud a la propuesta de investigación. No obstante, se debe tener en cuenta información de las condiciones del sistema decorativo, de modo que posibilite la especificación de las categorías necesarias para la correcta ejecución del proyecto. Por otro lado, se tiene como intención principal minimizar el desconocimiento frente a las precauciones e importancia de poseer grandes herencias de la historia y respetar su representación decorativa, teniendo en cuenta que se han perdido y olvidado innumerables monumentos por falta de conciencia social.

Palabras clave

Patrimonio, Patrimonio cultural, Bien inmueble, Decoración, Centro histórico.

Abstract

This research seeks to analyze in advance the sociocultural, constructive and aesthetic aspects, which are directed towards the development of a structural object that allows cataloging information of the decorative styles of the Colombian real estate, starting from an exhaustive study in the state of art with similarity to the research proposal. However, information on the conditions of the decorative system must be taken into account, so that it makes it possible to specify the categories necessary for the correct execution of the project. On the other hand, the main intention is to minimize the ignorance against the precautions and importance of having large heritages of history and respect their decorative representation, taking into account that countless monuments have been lost and forgotten due to lack of social conscience.

Keywords

Heritage, Cultural heritage, Real estate, Decoration, Historical center.

Introducción

Este artículo se realiza con la intención de proporcionar un comparativo desde las necesidades visuales e investigativas del patrimonio inmueble colombiano, teniendo

en cuenta los aspectos socioculturales, constructivos y estéticos; frente a la información suministrada de manera descriptiva por las entidades encargadas de recaudar estos datos. Además, se abordará la idea de decoración ampliándola hacia un enfoque conceptual desde fondo y forma, analizándola sobre los monumentos patrimoniales del país, considerando las condiciones del sistema de ejecución decorativo, y las pautas que se deben seguir según la actividad a realizar con el inmueble. Seguidamente, la investigación aportará las categorías necesarias para la construcción de una estructura organizativa que sea práctica y legible, y permita la revalorización y caracterización del patrimonio cultural inmueble colombiano.

Además, se podrá comprender como una idea innovadora logra convertirse en un beneficio creativo, permitiendo la ampliación del proyecto hacia un bien y/o servicio direccionado a la producción de riqueza intelectual y motor de desarrollo. De igual manera, se tendrá en cuenta el concepto de economía naranja, el cual permite el intercambio de ideas y el desenvolvimiento acertado del proceso de investigación de manera creativa y productiva, manteniendo un orden frente a la ejecución de la propuesta desde los aspectos legales, económicos y de innovación.

Justificación

El patrimonio inmueble conserva y construye una historia desde su edificación, instaurando una memoria histórica o marca de identidad sobre un grupo de la sociedad, un espacio público representativo para un municipio, o monumentos de excelencia para la nación. Así mismo, los emblemas requieren de un orden, protección e indagación sociocultural para no ser olvidados. Sin embargo, las entidades encargadas de recaudar esta información suministran datos ligados a lo descriptivo, olvidando aspectos figurativos importantes referentes al estilo decorativo y a sus ornamentos característicos. Si bien, esto genera poco interés en la búsqueda de otros inmuebles adicionales a los ya reconocidos en Colombia, debido a que la sociedad prefiere conformarse y no indagar en monumentos de acceso un poco más limitado y datos cronológicos importantes que se encuentran reducidos.

Es a partir de esto, que los inventarios sobre el patrimonio cultural; específicamente de Colombia, permiten identificar claramente cada uno de estos emblemas de la

comunidad, considerando sus características más significativas, como lo son los detalles arquitectónicos, su valor histórico y socioeconómico, su calidad artística, el prestigio frente a su entorno social, su estilo decorativo y ornamentos característicos. Así mismo, es la manera más efectiva para lograr un interés colectivo a nivel nacional y en grupos civiles. Por otra parte, la historia arquitectónica establecida desde el concepto descriptivo de la construcción y la decoración, entabla información centrada en el arquitecto a cargo de su obra, remodelaciones realizadas, compañías o corporaciones que allí laboraron, propietarios, y demás características que permiten rescatar los emblemas patrimoniales.

Para comprender mejor, “Ciertas obras, clasificadas por los expertos como parte del movimiento moderno, pueden pasar desapercibidas por el avanzado deterioro en el cual se encuentran, por las transformaciones y desfiguraciones a las que han sido sometidas, o porque representan un estorbo para el desarrollo y son víctimas de campañas de desprestigio que buscan su desaparición.” (Mazuera Nieto, 2008)³² Es importante aclarar que la indiferencia en los grandes grupos sociales, ante la cantidad de monumentos y espacios públicos reconocidos como patrimonio cultural en el país, la desinformación con el acceso a estos, entre otros; son las problemáticas que no permiten discernir el progreso no solo cultural sino, también la identidad que recibe cada ciudad.

Aspectos de desarrollo

Dicho lo anterior, se debe aclarar que hay aspectos fundamentales para la elaboración de estos objetos estructurales organizativos, como lo es la recuperación y adaptación de los bienes culturales inmuebles a examinar. Hay que tener en cuenta, que este proceso no debe ser únicamente de postura organizacional, si no también, de conservación; sin olvidar la rehabilitación de los espacios comprendidos en los edificios y el reconocimiento de su estilo decorativo. De este modo, se logra la prolongación de sus memorias, y el crecimiento de su recorrido histórico. Cabe señalar que, muchos de estos inmuebles han sido modificados, olvidando el valor

³² Mazuera Nieto, E. (2008). PROBLEMÁTICA Y REFLEXIÓN EN TORNO A LA INTERVENCIÓN Y RECUPERACIÓN DEL PATRIMONIO ARQUITECTÓNICO EN COLOMBIA. DEARQ - Revista de Arquitectura / Journal of Architecture [en línea] Obtenido de <http://www.redalyc.org/html/3416/341630312004/>

socioeconómico y cultural y experiencial conmemorativo que le brindan los elementos originales a una edificación.

Por otra parte, la correcta difusión se vuelve un requisito fundamental para lograr el desarrollo del inmueble y la sostenibilidad del mismo, debido a que el bajo índice de público y/o visitantes, provoca desinterés progresivo en el perfeccionamiento de un edificio por parte de los propietarios, provocando el olvido de estos espacios y la historia patrimonial del país. Conviene subrayar que el abandono y pérdida de estos emblemas ocurre cuando dichas construcciones no son reconocidos a nivel nacional, o no se les ha otorgado la información necesaria para ser comunicada a una audiencia amplia.

Hay que mencionar además, que la sostenibilidad económica y/o recursos necesarios para el mantenimiento de estas edificaciones también son un aspecto significativo, siendo una característica que permite proponer al inmueble como un producto disponible para la sociedad. Además, el factor económico también se puede ver reflejado en la restauración, recuperación y mantenimiento del monumento; sin embargo algunos propietarios, en mayor parte personas naturales, no cuentan con el capital requerido para el correcto cuidado de los mismos. Esto se debe a que el valor monetario útil para administrar el lugar es elevado, y se deben contemplar aspectos importantes como documentos legales, permisos, y limitaciones que le impidan al titular promover de alguna manera comercial la adquisición de esos recursos.

Condiciones del sistema decorativo

Continuando la exploración en el tema de la decoración, este concepto y actividad requiere de un análisis previo del espacio y/o contexto para su realización, o bien para trabajar sobre un modelo decorativo ya establecido. Es necesario recalcar, partiendo de la investigación de Caballero y Arce (2006): “Producción decorativa y estratigrafía”; que la decoración se divide en tres diferentes categorías de estudio y ejecución: Decoración reutilizada, constructiva y con una intención en particular o *ex profeso*. Habría que decir también, que la búsqueda de la memoria histórica y las razones necesarias para identificar porqué los ornamentos hacen parte de la edificación, permiten prevenir fracturas tanto en la arquitectura como en la escultura.

“Dichos sistemas dependen de ciertas condiciones cuyo análisis específico permite profundizar en la consecución de datos y de argumentos para plantear teorías y modelos explicativos relativos a la sociedad histórica a que pertenecen. Entre esas condiciones podemos señalar algunas como las ideológicas, las económicas, y las productivas.” (Caballero Zoreda & Arce Sainz, 2006)³³ En consonancia con el enunciado anterior, cada característica estudiada del patrimonio inmueble desde el concepto decorativo se centra en el desarrollo social desde los enfoques de contexto, actividades culturales, memorias patrias y de la humanidad.



Gráfico 1. Estructuración modelo del sistema decorativo para análisis de proyectos.

Elaboración propia, basado en (Caballero Zoreda & Arce Sainz, 2006)

No hay que olvidar además, que la comprensión histórica advierte sobre los riesgos futuros de un inmueble abarcando conceptos de fondo y forma, sin aislar los temas

³³ (Caballero Zoreda & Arce Sainz, 2006) PRODUCCIÓN DECORATIVA Y ESTRATIGRAFÍA. Página 233, párrafo 4. <http://digital.csic.es/bitstream/10261/32087/1/2007%20Caballero%20y%20Arce.pdf>

socioculturales y económicos de los que requiere el espacio a trabajar. Este análisis contempla los factores exteriores y/o de contexto con mayor relevancia, partiendo de las actividades cotidianas culturales y de mayor intensidad en el tráfico; debido a su alto impacto sobre el monumento. También se tienen en cuenta las funciones internas a las que se somete la edificación, con la intención de identificar el deterioro a causa de la circulación, ondas de sonido y acumulación de agentes contaminantes. Prosiguiendo con el tema, cuando se menciona el concepto de decoración identificada como reutilizada, se hace referencia a aquella que parte de los elementos quienes a pesar de numerables reformas a la edificación, han contado con permanencia a través de los años, generando un crecimiento en la memoria histórica, el valor patrimonial de la arquitectura y su estilo decorativo, identificando el último como la representación del monumento. De manera similar, está claro que el tiempo logra deteriorar en al menos un pequeño porcentaje a la escultura, considerando que los revestimientos, métodos de limpieza, el abandono, la materialidad con la que fueron construidos, el clima y sus adversidades, son factores que implican una mayor supervisión al momento de la reutilización de un elemento representativo en el inmueble.

Conviene subrayar que, en el momento de restaurar y/o modificar un emblema, no se toman las precauciones necesarias frente al estudio de los acabados o aplicativos que se emplearán sobre los elementos a reestructurar. En el caso de los revestimientos, sobre todo en los fluidos (pinturas), se hace un uso desmedido sin previo conocimiento del elemento decorativo. De igual modo sucede con los métodos de limpieza, al utilizar agentes químicos abrasivos sin conciencia, causando daños irreversibles e impulsando a la desaparición de la edificación. Similarmente, la falta de aseo también causa daños en cada objeto del inmueble, como lo es también el abandono del mismo, debido a que el desgaste por cuestión de la intemperie, la falta de cuidado ante la materialidad y sus condiciones de renovación, minimiza la estancia del espacio arquitectónico.

El patrimonio inmueble y cada uno de sus ornamentos, dispone de una vida útil siempre y cuando se respeten las actividades propias según su materialidad. En algunas ocasiones, la decoración de un estilo específico es eliminada con la intención de evitar los estudios previos que aseguren su buen estado, olvidando la ley 1185 de 2008 del Congreso de la República, artículo 1°, que establece la razón

de ser en preservar, proteger y recuperar el patrimonio colombiano, con la intención de hacer perdurar la historia; sobre todo en zonas protegidas por las diferentes entidades gubernamentales. Teniendo en cuenta lo ya expuesto, está claro que antes de cualquier remodelación o cambio sobre un inmueble, se debe realizar un estudio cronológico, y de esta manera determinar su lapso en un nuevo emblema o la continuidad en el ya incrustado.

De manera similar, la decoración *ex profeso* es construida y permanece en un inmueble con una intención en particular. Se debe agregar que, este elemento se instala en la mayoría de las ocasiones para identificar un hecho trascendental, un personaje representativo e importante del espacio y/o contexto en donde se encuentra ubicado el edificio, o por su parte permite ser identificado sobre muchos otros por un motivo de la memoria en particular o también por su estilo decorativo. Por esta razón, siendo características propias de un espacio, perduran a través de la historia, llevando consigo el motivo propio de su construcción.

Será preciso mostrar que, la decoración reutilizada y *ex profeso* trabajan en alianza, creando un vínculo frente al estudio de medición y espacio propio de un ornamento. En particular, esto se debe a que en muchas ocasiones las esculturas son elaboradas con cortes, fijaciones, tallas en el material y apliques únicos para ubicarse en un solo lugar. Es por este motivo que, el integrar objetos que conllevan un motivo en particular para un inmueble en reformas estructurales, o espacios completamente diferentes para los que fueron diseñados, se convierte en una tarea de precisión y preservación en ciertas características del estilo decorativo original de donde es extraída la figura.

Otro concepto importante a tener en cuenta en el análisis del sistema decorativo, es el de la decoración constructiva, siendo aquella que se implementa en obra con el fin de darle soporte o auxilio a la estructura y a su forma de levantamiento. Habría que decir también, que los materiales son parte indispensable en la elaboración de estos elementos, estableciendo una función específica con relación a la forma de la edificación en la que se encuentra ubicado el ornamento constructivo. Más aún, la materialidad y funcionalidad permiten definir la duración de un objeto en un estado conservado, considerando la resistencia y el esfuerzo al que se pueden encontrar sometidos.

Sin embargo, es importante aclarar que en ocasiones es necesaria la implementación de las remodelaciones o acondicionamiento con la intención de preservar el monumento. A través del tiempo, la intemperie y/o los diferentes agentes adicionales aplicados en estos objetos arquitectónicos desgastan de manera progresiva la forma, provocando riesgos en el entorno y a la sociedad misma que permanece en el espacio. A partir de esto, estas problemáticas obligan a la realización de mejoras estructurales y a la prevención del desgaste, prohibiendo ciertas actividades y el uso o ingreso de elementos ajenos al emblema.

Análisis del esquema estructural

La caracterización del patrimonio inmueble ha contado con diferentes propuestas de catalogación y esquematización a través del mundo y el tiempo, organizando de forma descriptiva cada análisis realizado sobre una edificación en particular. Dicho estudio, se enfoca en las funciones socioculturales que ha tenido el espacio desde que fue construido, especificando fechas importantes en la historia, propietarios y traslado del mismo, recuperación o intervención, elementos artísticos instaurados o conmemorados en el inmueble, arquitectos, pintores y escultores, y actividades de mayor comercio y movilidad a lo largo de los años. Este proceso se denomina como clasificación tipológica y de origen, encargada de brindar los datos básicos y representativos de un elemento arquitectónico; y de esta manera poseer un registro que permita su rápida búsqueda e identificación.

Al mismo tiempo, en esta forma de organización intervienen las características propias de detalle, que conllevan a la elaboración de una descripción física general del inmueble, evidencia fotográfica de su ornamentación y adecuación, el reconocimiento del estilo decorativo y el registro de planimetrías existentes. Con respecto a la última particularidad mencionada, hay que resaltar que esta simbología se direcciona hacia la imagen misma de las fachadas de la edificación, lo cual permite la explicación visual del estilo, sus aplicativos y sus propiedades. Para mejor entender, la “Ficha de inventario de bienes culturales inmuebles” (Ministerio de Cultura, Actualización 2018) integra el estudio del patrimonio inmueble desde un documento emitido con la intención principal de abordar información de las edificaciones históricas de Colombia.

Antes de continuar con la explicación de estructuración, cabe señalar que para el desarrollo sobre el análisis de la decoración y su caracterización, es importante definir un proceso de conceptualización, con el fin de comprender cada criterio establecido como parte fundamental para la interpretación del proyecto. Para precisar esta metodología, se hace uso de las palabras clave de investigación establecidas al comienzo del artículo; específicamente estas son patrimonio, patrimonio cultural, bien inmueble, decoración y centro histórico. Partiendo de lo anterior, es preciso proyectar una indagación en referentes teóricos y bibliográficos que den apoyo a cada concepto, de manera que se definan ampliamente en el contexto cultural histórico y patrimonial.

En primer lugar, para la palabra patrimonio se hace una perspectiva desde las memorias de un espacio, centrándola como aquellos lugares que identifican ciertos aspectos culturales transcurridos. “El patrimonio, entonces, remite a símbolos y representaciones, a los “lugares de la memoria”, es decir, a la identidad. Desde este punto de vista el patrimonio posee un valor étnico y simbólico, pues constituye la expresión de la identidad de un pueblo, sus formas de vida.” (Arévalo, 2004) Al respecto conviene decir que, a través de los años el concepto de patrimonio ha ido variando, ampliándolo según sus características físicas y en especial su utilidad. A este propósito, se añade la palabra clave “patrimonio cultural”, que en su lugar se denota de una manera diferente a la de la idea única de patrimonio.

Para este caso, patrimonio cultural se desarrolla en medio de un tema social, dirigido no solo hacia la edificación, sino también en el entorno artístico, lo tangible e intangible, lo material e inmaterial. Seguidamente, cada aspecto sociocultural que simbólicamente deje antecedentes significativos y logre ser de vital importancia, hace parte de la interpretación de la humanidad. Dentro de este concepto, y apoyando la investigación de (Durham, 1998): “Debemos concebir al patrimonio cultural como cristalizaciones de un “trabajador muerto” que se vuelven importantes exactamente en la medida en que se invierte en ellas un nuevo “trabajo cultural”, a través del cual ese bien adquiere nuevos usos y nuevas significaciones.”

En tercera instancia, haciendo referencia a bien inmueble, se debe comprender que son aquellos elementos en unión con el suelo, siendo objetos arquitectónicos que de manera patrimonial pueden ser exaltados por sus aspectos culturales y sociales. Paralelamente, (Garré, 2001) expone: “La clasificación de un bien inmueble como

perteneciente al patrimonio arquitectónico urbano tiene como finalidad distinguirlo por su valor histórico, urbano, cultural o estético, y garantizar su conservación y uso por parte de la comunidad, dándole una protección legal y un estatuto privilegiado.” Hay sin embargo, algunas edificaciones que no cuentan con los cuidados, ni la protección estipulada; siendo motivo de desaparición y olvido para la sociedad.

Por lo que sigue, para (de Matos, 1991/1992) la palabra decoración va más allá de lo estético, según ella: “Su carácter es de relación, es decir, informa sobre la vitalidad de la forma y la personaliza, prueba de ello es que los soportes son inespecíficos hasta que se han decorado. Así, cuando los elementos se han reducido a la mínima expresión y significado, su relación con la forma adquiere un carácter de necesidad, de dependencia.” Esta conceptualización no solo se centra en el adorno y la adaptación de elementos en un objeto; si bien, parte de una investigación frente a su estilo y a la idea original y principal de la obra. Sin duda alguna, hace parte de la caracterización de un inmueble, dándole cualidades propias realizadas desde la materialidad, efectos del tiempo o piezas incorporadas por la necesidad del autor.

En último lugar, la ideología sobre centro histórico se concentra en las zonas de esparcimiento de la ciudad, con mayor significado patrimonial para la comunidad, presentándose como los espacios públicos de mayor auge e interés turístico. Para precisar, “...el centro histórico es el espacio público por excelencia de la ciudad y, por ello, se debe convertir en la plataforma de innovación del conjunto de la urbe y en objeto del deseo de la ciudad posible; es decir, que la centralidad histórica debe ser entendida como proyecto y no solo como memoria” (Carrión M, 2005).

No obstante, la falta de conciencia social ha provocado la desaparición de numerables inmuebles y, a su vez con el centro histórico de algunas ciudades. Cabe decir aún, que en ciertos municipios emblemáticos para el país, se han tomado medidas con la intención de preservar los antepasados, uno de ellos es Cartagena; nombrada como patrimonio de la humanidad, ha implementado normas y/o estatutos para la protección de fachadas, interiores y limitantes en actividades comerciales, sobre los bienes inmuebles de mayor importancia en el centro histórico de la conocida Heroica.

Por consiguiente, este proceso de indagación en el marco teórico permita identificar las necesidades de catalogación, representación visual, y categorización del proyecto, de esto modo destacar el desarrollo decorativo desde los aspectos

socioculturales, constructivos y estéticos en el patrimonio inmueble colombiano. Llegando a este punto, es importante aclarar que cada uno de los modelos emitidos por las entidades gubernamentales, serán parte fundamental para la apropiación del criterio decorativo, tomando como base las características establecidas en dichos documentos. Dicho lo anterior, este proceso realizará un apoyo a la esquematización descriptiva, ampliando los aspectos propios de lo decorativo desde la interpretación gráfica del estilo arquitectónico del inmueble.

Será preciso decir que cada estilo decorativo contiene rasgos particulares que se han ido precisando en el tiempo, por medio de investigación y estudios. Por esto, se considera exponer de manera gráfica como continuidad a las fichas de inventarios ya existentes, con la finalidad de generar conciencia e interés en el patrimonio cultural desde los ornamentos y aplicativos sujetos a la memoria histórica y a la idea principal referida a la construcción del monumento. Esta indagación además, se orienta en la percepción de los aspectos que resaltan de manera estética y cultural dentro o fuera de un espacio, reconociendo cada una de los requisitos sociales e incrementación del turismo y la participación ciudadana.

Conclusión

Finalmente, el desarrollo del patrimonio cultural inmueble colombiano surge, inicialmente, desde un proceso de investigación y análisis sociocultural que determine los requerimientos de la comunidad y sus capacidades de colaboración. Así mismo, es de vital importancia conocer de qué manera la sociedad puede resultar beneficiada, impulsándola hacia la participación activa en la divulgación, preservación y protección de los bienes inmuebles y sus antecedentes. Está claro que, un proceso cultural con respecto al patrimonio se orienta en los avances sociales, económicos y de impacto en el contexto urbano, generando apropiación y sostenibilidad en aspectos políticos y legales desde la memoria histórica del país, y de esta forma el impulso del turismo.

Prosiguiendo con el tema, los aspectos constructivos hacen parte de la preservación y recuperación de la infraestructura de los monumentos; sin embargo, su principal labor ante los inventarios de patrimonio cultural inmueble, van encaminados hacia la identificación de los detalles, su materialidad e historia, y las particularidades generadas en obra. Es importante mencionar que, su enfoque se direcciona hacia

la fase descriptiva de esquematización, exaltando su historia de edificación y reformas existentes, ampliando los datos de fondo y forma hacia su lapso de vida útil, protección de archivos con sus respectivas memorias, rehabilitación arquitectónica y reconocimiento del mismo.

Igualmente en el caso de las características estéticas, el análisis desde aspectos sociales e históricos hacen parte de la verificación y distinción de diferentes elementos y aplicativos, buscando la incrementación en el respeto y comprensión de los ornamentos, y a su vez en el estilo decorativo que representa en su totalidad a la arquitectura y su transcurso de construcción y/o restauración. Además, es importante fomentar, buscar e incentivar el patrimonio desde la orientación decorativa, impulsando su valorización y auge turístico. Hay que destacar, que el estudio decorativo incrementa no solo datos significativos del monumento, sino que también integra a la sociedad por medio del interés y preocupación cultural frente al impulso de rescatar su marca de identidad.

Resultados e impactos esperados

Se tiene como expectativa generar impacto social por medio de un objeto estructural organizativo, que permita catalogar con un énfasis no explorado, los bienes culturales inmuebles del país; logrando revalorizar el patrimonio de Colombia. Adicionalmente, se proyecta un impacto ambiental desde el punto de vista cultural, procurando generar conciencia frente al entorno, la historia y la preservación de los inmuebles arquitectónicos culturales, estableciendo como lema “Protección del entorno, preservación de la historia”. De igual manera, se busca impulsar la indagación en elementos particulares de la decoración y los estilos establecidos en la arquitectura, promoviendo el rescate de la marca de identidad colombiana, y su representación cultural.

BIBLIOGRAFÍA

Alcaldía de Santiago de Cali. (7 de julio de 2017). Obtenido de SIBICA - Sistema de información de bienes inmueble de Cali:

http://www.cali.gov.co/planeacion/publicaciones/132892/sibica_idesc/

Arévalo, J. M. (20 de septiembre de 2004). Obtenido de La tradición, el patrimonio y la identidad: [http://www.dip-](http://www.dip-badajoz.es/cultura/ceex/reex_digital/reex_LX/2004/T.%20LX%20n.%203%202004%20sept.-dic/RV000002.pdf)

[badajoz.es/cultura/ceex/reex_digital/reex_LX/2004/T.%20LX%20n.%203%202004%20sept.-dic/RV000002.pdf](http://www.dip-badajoz.es/cultura/ceex/reex_digital/reex_LX/2004/T.%20LX%20n.%203%202004%20sept.-dic/RV000002.pdf)

Caballero Zoreda, L., & Arce Sainz, F. (2006). PRODUCCIÓN DECORATIVA Y ESTRATIGRAFÍA . *Escultura decorativa tardorromana y altomedieval en la Península Ibérica* , 233 - 274. Obtenido de PRODUCCIÓN DECORATIVA Y ESTRATIGRAFÍA:

<http://digital.csic.es/bitstream/10261/32087/1/2007%20Caballero%20y%20Arce.pdf>

Carrión M, F. (agosto de 2005). El centro histórico como proyecto y objeto de deseo. *Revista EURE*, XXXI(93), 89-100. Obtenido de

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19609306>

de Matos, A. (1991/1992). La decoración en la transición de la cerámica artesanal a la cerámica artística contemporánea. *Revistas Científicas Computenses*. Obtenido de

<https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/viewFile/ARIS9192110111A/6037>

Durham, E. R. (1998). *Alteridades*. Obtenido de Cultura, patrimonio, preservación:

<http://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/480/479>

FUNIBER. (s.f.). *Fundación Universitaria Iberoamericana*. Obtenido de Memoria de investigación: Aspectos formales:

http://emkt.funiber.org/2012/archivos/TFC/01-MEMI-AspFormales-Esp_v0r1_20111104.pdf

Garré, F. (2001). *ARPA Red de archivos patrimoniales de Valparaíso*. Obtenido de Patrimonio arquitectónico urbano, preservación y rescate: bases

conceptuales e instrumentos de salvaguarda:

<http://arpa.ucv.cl/texto/Patrimonioarquitectonicourbano.pdf>

Martinez Ruiz, J. T. (24 de septiembre de 2018). Gráfico 1. Estructuración modelo del sistema decorativo para análisis de proyectos. *Reconstrucción cuadro Caballero y Arce, 2006 "Producción decorativa y estratigrafía"*. Santiago de Cali, Colombia.

Ministerio de Cultura. (Actualización 2018). *Programa Nacional de Inventario del Patrimonio Cultural*. Obtenido de Ficha de inventario de bienes culturales inmuebles:

<http://www.mincultura.gov.co/prensa/noticias/Documents/Patrimonio/03%20Ficha%20de%20inventario%20de%20bienes%20culturales%20inmuebles%202018.xlsx>

Nagel Vega, L., Fernández Luco, A., Valdivieso García, C., Núñez Rodríguez, G. P., Horta Tricallotis, H., Martínez Silva, J. M., . . . Seguel Quintana, R. (2008). *Aatespanol*. Obtenido de MANUAL DE REGISTRO Y DOCUMENTACIÓN DE BIENES CULTURALES:

http://www.aatespanol.cl/taa/publico/ftp/archivo/MANUAL_WEB.pdf

Pabón Gómez, N. (15 de septiembre de 2001). *EL TIEMPO*. Obtenido de Protección del patrimonio arquitectónico:

<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-651378>

SIPA, Dirección de Patrimonio. (s.f.). *SINIC*. Obtenido de SIPA:

<http://www.sinic.gov.co/patrimonio/Inventario/InventarioInmueblesListado.aspx?AspxAutoDetectCookieSupport=1#>

Sistema de Información de Patrimonio, Dirección de Patrimonio. (s.f.). *Mincultura*. Obtenido de Requerimientos para ingreso de información de inventario de bienes culturales inmuebles al SIPA:

<http://www.mincultura.gov.co/prensa/noticias/Documents/Patrimonio/a.%20Requerimientos%20para%20el%20ingreso%20de%20la%20informaci%C3%B3n%20de%20inventario%20de%20bienes%20inmuebles%20al%20SIPA.pdf>

UNESCO. (22 de agosto de 2002). *Portal UNESCO*. Obtenido de La importancia del patrimonio cultural:

<http://www.cinu.org.mx/eventos/cultura2002/importa.htm>

UNESCO. (22 de agosto de 2002). *Portal UNESCO*. Obtenido de La UNESCO y la protección del patrimonio cultural:

<http://www.cinu.org.mx/eventos/cultura2002/unesco.htm>

KINESIS, LA FUERZA DEL BAILE ESTÁ EN TU CUERPO: PROPUESTA DE CIENCIA Y ARTE EN LA EDUCACIÓN DE LA NORMAL SUPERIOR REBECA SIERRA CARDONA

**Gloria Matilde Ospina³⁴- Liliana Marcela Herrera ³⁵- Cesar Augusto Duque ³⁶ -
Valentina González Rendón³⁷**

30. INTRODUCCIÓN

Dentro del proceso de enseñanza aprendizaje en las instituciones educativas son pocas las cosas que han cambiado, se siguen utilizando mediadores del aprendizaje como el tablero, el video beam entre los más comunes, que cumplen su función, en la medida que le permiten al docente la trasmisión del conocimiento. Como lo expresa Edgar Morín: “Es muy diciente el hecho de que la educación, que es la que tiende a comunicar los conocimientos, permanezca ciega ante lo que es el conocimiento humano” (1999, pág. 9). Desde esta perspectiva ¿qué sucede si lo que se busca, es descubrir nuevas formas de acceder y generar conocimiento?, Es ahí donde la investigación se convierte en una herramienta útil para dicho propósito. Ella permite identificar nuevas formas de proceder y los resultados de la investigación científica, permiten desarrollar la capacidad de análisis e integración de saberes generando, opiniones sustentadas en criterios objetivos y racionales, despojadas de prejuicios y dogmas.

³⁴ matiospinah@hotmail.com. Licenciada en biología y química, docente Escuela Normal Superior Rebeca Sierra Cardona – Anserma, Caldas

³⁵ Licenciada en educación física. Magister en gestión del talento humano de la Universidad católica Luis Amigó.

³⁶ cesarduque333@hotmail.com Magister en Didáctica de la Matemática, docente Escuela Normal Superior Rebeca Sierra Cardona – Anserma, Caldas

³⁷ Estudiante normalista superior, Escuela Normal Superior Rebeca Sierra Cardona- Anserma, Caldas

La danza, la física y la matemática han permitido tener una mirada nueva en la manera de enseñar, ya que el trabajo en el aula permitió la interacción de maestros con tres saberes distintos que se conectaron en pro de un aprendizaje transdisciplinar a través de una pregunta problematizadora ¿Cómo hacer evidente con (técnicas visuales) los aprendizajes que se obtienen en la clase de física y matemáticas a través de la danza? Que generó cambios en los procesos académicos- estudiantiles.

MARCO TEÓRICO

El ritual escolar gira diariamente en torno al conocimiento, que se convierte en el pretexto de encuentro para quienes se reúnen en la escuela; por tanto, todos los dispositivos deben orientarse a garantizar el acceso a las fuentes, a estimular el trabajo intelectual, a propiciar los encuentros y el debate entre los participantes, a trabajar juntos, a movilizar las fronteras propias y colectivas del saber, y a ponerlo en circulación con el fin de hacerlo público e incorporarlo a la dinámica social de producción del conocimiento. El estudio permanente, la actitud investigativa, el debate con argumentos y la escritura, se convierten en modos del quehacer escolar que forman al sujeto en una cultura de generación de conocimientos en cooperación con sus compañeros y profesores. Como lo muestra María Paz Kindelán es necesario desarrollar *“una noción más amplia de investigación, que englobe la ‘erudición propia del descubrimiento, integración, aplicación y enseñanza’* (2013, pág. 32) . Esta dinámica requiere niveles altos de exigencia y de rigor; respeto por los otros; reconocimiento, aceptación y disfrute de las diferencias; capacidad de trabajar cooperativamente y sentimiento de gozo por lo que se hace Es lo que hemos denominado “la ética de la cultura académica” (Rodríguez, 1997)

Pitágoras desarrolló en su tiempo el teorema que lleva su nombre a la par que creó la escala musical. Galileo llegó al telescopio por los conocimientos que manejaba del arte; en ambas situaciones arte y ciencia se entretrejan para desarrollar un conocimiento complejo de la realidad; lastimosamente en la actualidad el asignaturismo hace que se aislen los saberes contextualizados; por lo cual a través de la integración arte, física y matemáticas se busca entretrejer de nuevo la

realidad mediante conceptos como lugar en el espacio, movimiento y tiempo de acuerdo a lo expresado por Cinthia López “Las danzas y las matemáticas se relacionan a través del tiempo en el espacio” (López, 2013).

La geometría desarrollada en cada uno de los pasos evidencia formas fundamentales como la circunferencia en cada uno de los giros, las líneas rectas en los trayectos constantes, las parábolas en los movimientos de sus manos, la danza se vuelve un lugar cargado de entes geométricos donde no solo se representan a través del cuerpo, sino que se reflexiona su construcción, su desarrollo y propiedades. Es allí donde se constituyen las limitantes que nos ofrece la naturaleza y nos permite analizar como los fenómenos físicos afectan el movimiento. La gravedad, la velocidad y la aceleración se entremezclan con las diferentes posturas del baile y en concordancia con la habilidad características físicas de sus ejecutores se desarrolla el movimiento generando nuevas herramientas de aprendizaje que transforman tanto al docente como al educando como lo expresa María Paz: *“las nuevas herramientas no podrán ser integradas en el aprendizaje hasta que los formadores hayan sido formados, y los sistemas y métodos de enseñanza hayan sido debidamente ajustados”* (Paz Kindelán, 2013)

El cuerpo nos muestra a Arquímedes: “dadme un punto de apoyo y moveré el mundo”. Palancas de primero, segundo y tercer género: En la cabeza, los brazos y las piernas, se refuerzan con los puntos de apoyo que los pasos del mismo baile le ofrecen al bailarín. Mediante el uso de vectores, se trabajan las operaciones de suma y cálculo de resultantes en las posturas que asumen, se hacen cálculos de la energía cinética teniendo en cuenta la masa y peso de cada participante, calculamos también los centros de masa y no podemos olvidar como se determinan las leyes de Newton en un ejercicio donde domina la dinámica. La primera ley de la inercia, la segunda fuerza, masa y aceleración y la tercera acción y reacción. Siendo reafirmado por Cinthia López: *“El cuerpo del bailarín asume valores típicos de las matemáticas y la física que encajan muy bien con la disciplina, el control, el rigor y lo milimétrico”* (López, 2013).

Desde esta perspectiva, se percibe que todo está conectado no hay arte posible sin ciencia, y esto genera el interrogante ¿por qué en la escuela las áreas se

dividen?; en la actualidad la necesidad de integrar las áreas disciplinares ha motivado a que en la institución se trabaje con Proyectos pedagógicos de aula y aprendizaje basado en problemas que generan un lenguaje inter y transdisciplinar, menos individualista y más cooperativo, donde se transforman los roles del docente y del educando; esto se evidencia en la estrategia Kinesis: la fuerza del baile está en tu cuerpo. Dando valor a los aprendizajes como lo denota Darliene Arciniegas: *“aunque a veces se considera una moda o, peor aún, se convierte en un mito, la enseñanza por proyectos resulta una estrategia imprescindible para lograr un aprendizaje escolar significativo y pertinente”* (Arciniegas Gonzalez & García Chacón, 2007)

METODOLOGÍA

a. Tipo de investigación

Desde el manejo y adquisición de la información la investigación es mixta porque se examinan datos cuantitativos y se analizan las cualidades, experiencias, sentires de los estudiantes en el desarrollo del trabajo. Desde la manipulación de las variables es observacional, ya que se consideran los sujetos que intervienen en el baile desde las perspectivas físicas y matemáticas.

b. Fases o momentos de la investigación

i.Reconocimiento del contexto

El trabajo de investigación partió del reconocimiento de la habilidad en la danza mostrada por los estudiantes del grado once, de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Rebeca Sierra Cardona, la variedad de coreografías y la dificultad que los estudiantes presentan para entender algunos de los temas de física y matemática, viendo la posibilidad de integrar tres áreas tan disimiles en un trabajo de investigación para Ondas de Colciencias que integrara estos componentes con elementos de uso cotidiano como el celular y la posibilidad que con él se tiene de hacer videos y fotos.

ii.Recolección de datos

En la tarea diaria de enseñanza los docentes involucrados en la investigación (física, matemática y educación física) generaron procesos que integraran las áreas en torno a la pregunta en cada clase, de manera que los estudiantes tuvieran los conocimientos requeridos para enfrentarse a la recolección de información, para lo cual se requirió técnicas de formación extra en fotografía y video los cuales fueron orientados por un docente de la institución experto en el área.

iii.Análisis de datos

Con los datos recolectados expresados para la investigación en imágenes y videos, se procede a su análisis dando lugar a espacio recorrido por los vectores, los diagramas de Bode, los lugares geométricos, los principios de las palancas y las leyes de Newton, los ángulos diagramados en los desplazamientos y posturas de los bailarines, la clasificación de los movimientos, el equilibrio en los cuerpos, con la certeza de la aplicación de los conocimientos previos.

Para los maestros, el seguir pasó a paso la actividad y corregirla propició un encuentro académico desde la diversidad de las áreas que evidencia las delgadas líneas que nos dividen y muestra la incidencia de la ciencia en la vida cotidiana.

Se prueba como todo arte se abastece de la inspiración, pero puede enriquecerse con los aportes de las ecuaciones y fórmulas matemáticas, conceptos básicos de equilibrio y postura, dinámicas sobre el baile y factores que alteran el equilibrio y hasta como optimizar una fuerza para mejorar la coreografía.

A partir de entender desde la física como sostenerse en un solo pie, también es posible pensar como sostenerse por más tiempo. El bailarín aplica ciencia de manera intuitiva, pero al llegar al dominio corporal llega a la realización de operaciones de forma racional.

Entender que la ciencia se ha acercado a la danza desde la geometría, con todas las figuras que un cuerpo en movimiento dibuja, permitido esto por la actividad cerebral que, desde la neurología, le permite tomar la mejor decisión con el menor esfuerzo a la hora de realizar los movimientos que la danza marca.

La filosofía miraría esta relación como: “verdad, bien y belleza”. Solo un cuerpo correcto puede proyectar movimientos bellos, la matemática, el baile y la física son como un juego de espejos porque se encargarán de proyectar las formas.

Llegando a entender El **cuerpo matematizado**: expresado en el control, el rigor, lo milimétrico, que dentro del baile descompone los movimientos en figuras, triángulos, rectángulos, círculos, interiorizando las verdades universales de las matemáticas. Reflejadas también en un **espacio matematizado**: donde los danzantes proyectaba figuras geométricas en el espacio.

Esto permite establecer un diálogo entre las diferentes áreas ampliando los niveles de comprensión, ya no solo desde las teorías sino de la vivencia refleja en la practicas corporales, permitiendo a los estudiantes y maestros un proceso de reflexión y construcción de conocimiento entorno a la danza, la física y la matemática; a través de lenguajes complementarios que enriquecen un universo conceptual en el marco de una auténtica educación integral.

La imagen y lo visual no se queda atrás, se evidencian cuando el: “tejido de imágenes envuelve nuestro mundo desde que entramos en lo que Regis Debray denomina la video-esfera, esta era en la que la imagen es más fácil de producir que un discurso. Las imágenes nos devoran, nos acosan. Estamos sumergidos, inmersos en la imagen. Las imágenes son consumidas in situ o transmitidas sin demora, demasiado numerosas para permitir ser conservadas, tan numerosas que pronto no habrá ningún gesto nuestro que no haya constituido el objeto de una imagen, como antaño de una simple palabra”. Permittiendo a través de algo tan efímero con los movimientos capturados en video o fotografía construir conocimiento.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

El salón de clases fue el abre bocas para la iniciación de lo que poco a poco se convirtió en un intercambio de saberes, de movimientos, de búsqueda de instrumentos: aparecen el compás, el transportador, la escuadra, la cámara fotográfica y la escena que parecía un tanto apagada se transforma con el asomo de los bailarines y la música que llevados del ritmo musical mueven sus cuerpos, en el manejo de la coreografía ensayada por la profesora danza, permite que lleguen las cámaras con sus ráfagas de luces y los pasos de los bailarines son atrapados en las imágenes que dan lugar a las diferentes composiciones, que luego puestas sobre las mesas de trabajo y bajo las orientaciones de los maestros desarrollan la siguiente secuencia

1. La geometría trazada en el piso, en el aire acorde a los movimientos de los danzantes
2. Se organizan los datos a través de tablas
3. Los vectores, y los ángulos les van demostrando la ciencia inmersa en lo cotidiano.
4. Se usa el plano cartesiano, con un trabajo de ubicación, descripción de lugares geométricos y representación gráfica de las tabulaciones anteriores generando a su vez un encuentro entre ellos.
5. Surge la secuencia de las palancas del primero, segundo y tercer género en medio de la danza.
6. El plano cartesiano para los diagramas de bode, encontrando los centros de masa, en los que se analizan los movimientos de los brazos y de las piernas.
7. Aparecen los cálculos con las funciones lineales y cuadráticas en formas de ecuaciones matemáticas.
8. Se emplean las fuerzas que nos permiten la aplicación y diferenciación de las leyes de Newton.

c. Análisis cualitativo de la experiencia por parte de los estudiantes

Durante el proceso se evidencia las relaciones entre el arte y la ciencia transformando la dinámica del aula y el pensamiento de los estudiantes que reflejan sus actitudes a través de Expresiones como:

“La matemática no me gustaba para nada, no usaba bien el transportador con esta vivencia le encontré sentido” (Axel Soto Arias- Estudiante)

Uno de los imaginarios de los docentes es dar por sentado el dominio sobre los instrumentos de trabajo en este caso el transportador. En la expresión del estudiante se confirma que solo cuando encontramos sentido a algo lo aprendemos y lo hacemos. Por lo tanto, la experiencia permitió tomar saberes y que lo aplicaran en contextos cotidianos.

¡¡Es sorprendente!! El arte y la ciencia juntos, comprenderlas en el salón de clase, me animó mucho. (Kelín Gimena Candamil- Estudiante)

El ejercicio cambió la dinámica de la clase llevando a la comprensión de conceptos que antes les parecían abstractos.

Un gran aprendizaje, una gran experiencia. (Luisa María Cabal- Estudiante)

El cambio de ambiente generó motivación en los estudiantes que en muchas ocasiones se encontraban apáticos frente a los saberes científicos; y al comprobar la posibilidad de manejar las tres disciplinas conjuntas, cambian su pensamiento y se disponen a aprender.

“Descubrir que, trazando el plano cartesiano sobre los cuerpos, podía darles vida a las funciones y al mismo tiempo la función explicarme la forma del movimiento” (Nicolás Parra- estudiante)

El uso de los diferentes lenguajes facilitó la interacción entre análisis y retroalimentación conceptual frente a los procesos de realización del trabajo

“El curso de fotografía estuvo sensacional, no nos imaginábamos poderle sacar tanto partido a la cámara del celular” (Camilo Bedoya- Estudiante)

Enfocando el uso de la tecnología a través de elementos comunes y cotidianos como es el celular, permitieron evidenciar el uso del color, la ráfaga, los gifs, el stopmotion entre otras estrategias que llevaron al desarrollo de conceptos científicos donde prevalece la óptica, la teoría del color, la analogía entre el ojo y la cámara, los planos fotográficos entre otros conceptos.

“Qué bueno volver atrás para que me hubieran enseñado la física y la matemática de esa manera” (Ofir Eugenia Peláez- Docente de lengua castellana)

Es así como el proceso de enseñanza aprendizaje se puede convertir en una gran experiencia, un viaje a nuevas formas de acceder al conocimiento y de ver las aulas de clase en otro contexto. Como maestros nos da la posibilidad de conectar saberes, acceder a nuevas herramientas de trabajo en aula y conectarnos con los nuevos lenguajes utilizados por los estudiantes en su vida cotidiana.

CONCLUSIONES

1. Esta investigación permitió entender que la contextura de un cuerpo en el baile se relaciona cuando la fuerza, que es proporcional a la masa y que esta influye directamente al momento de saltar o girar. Aprendizajes que desde la teoría se dan con verdades reveladas, se presentan al estudiante en vivo y en directo en acciones recurrentes en un baile.

2. Se siente la alegría de ellos frente a lo aprendido y la de nosotros los maestros por habernos permitido traerlos a este escenario del conocimiento con sus melodías siempre nuevas.
3. La estrategia del trabajo colaborativo acrecentó la dinámica de la experiencia.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo se pudo realizar gracias al apoyo de Ondas de Colciencias, al grupo de maestros que intervinimos en el trabajo, a los estudiantes del grado once de la escuela Normal Superior Rebeca Sierra Cardona que participaron como bailarines y ayudantes de la investigación.

REFERENCIAS

- Albanese, V., & Perales, F. J. (2014). Microproyectos etnomatemáticos sobre danzas folclóricas: Aprender matemáticas desde el contexto con maestros en formación. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 457-472.
- López, C. J. (2013). La matemática tiene quién la baile. *Seminario Manuel Marchetti*.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO.
- Paz Kindelán, M. (2013). Una perspectiva sobre el binomio enseñanza- educación. *Revista complutense de educación*, 27, 27-45.
- Rodríguez, E. (1997). Dimensiones de la formación de profesores en Chile, en un contexto de reprofesionalización. *Revista Educación y Pedagogía*, 97-135.

18.

ROL DE LAS MAESTRAS EN LA INTEGRALIDAD DE LAS ACTIVIDADES RECTORAS ¿REALIDAD EVIDENCIADA O ESCRITA?

MARIA XIMENA ARAQUE LINARES

Estudiante VIII semestre Licenciatura en Educación para la Primera Infancia

Universidad de San Buenaventura Cali

mximena97@hotmail.com

SARAY COLORADO VEGA

ORIANA ISABELA RIVEROS BOLAÑOS

Estudiantes VI semestre Licenciatura en Educación para la Primera Infancia

Universidad de San Buenaventura Cali

vegasarayc@gmail.com

isabella_riveros@hotmail.com

En Colombia se ha venido viviendo varios procesos para lograr que la primera infancia ocupe un lugar prioritario e importante en la sociedad y en la agenda pública, estos han posibilitado la consolidación de una política, que ha tenido como objetivo la promoción del desarrollo integral de los niños y niñas menores de 6 años. Esta política se fundamenta en brindar atención, ofrecer programas y proyectos que posibiliten generar mejores condiciones para los niños y sus familias; contribuyendo así a brindar una oportunidad de avance integral para ellos y para el desarrollo sostenible del país.

De esta manera, desde la Ley 1804 de 2016 se publican los Referentes Técnicos para la educación inicial en el marco de la educación integral, los cuales son derroteros que guían el quehacer cotidiano del maestro de primera infancia, estableciendo que la educación inicial tiene sentido en sí misma y que por eso, debe ser vista desde la integralidad de los procesos del desarrollo y crecimiento de los niños, teniendo como centro el reconocimiento de cada uno de los niños y niñas en todos los contextos que se presenten y sus características.

Es así como las actividades rectoras establecidas en los Referentes Técnicos, son base para el reconocimiento de los niños y las niñas; identificando que de manera integral los niños son entonces, juego, creación, exploración, lenguaje (hablado, escrito y expresivo) y arte debido a sus raíces culturales (contextos social) e históricas.

Nuestra educación en la infancia puede ser descrita de tal manera que, probablemente pensamos que fue la correcta, saber hablar, escribir, leer, y demás aspectos que son considerados los que necesitamos en la vida. Como futuras maestras de primera infancia, a través del tiempo que se ha llevado dentro de este espacio de formación, de adquirir nuevos conocimientos y potenciar o desarrollar ciertas habilidades, la perspectiva de una u otra manera cambia, los referentes que debemos tener como base teórica nos mueven en nuestra labor como maestras para cumplir ciertos lineamientos y ser comprometidas e integras en nuestra labor de educar cotidianamente. Sin embargo, este esquema de normatividad, referentes técnicos, lineamientos, estándares de calidad y lo relacionado al desarrollo y/o potenciación de la primera infancia no siempre se ve reflejado de la manera correcta u oportuna.

La realidad de las experiencias pedagógicas difieren un poco de lo que los argumentos y referentes escritos sustentan, aún existe gran división entre el deber ser y lo real. Transitamos aún por una realidad diferenciada; el talento humano que tiene en sus manos la primera infancia aún se empeña en realizar el trabajo a partir de lo mismo (atención y cuidado) y brindar las “experiencias pedagógicas” fragmentando el aprendizaje.

¿Enseñar a aprender? O ¿aprender a enseñar? Como maestras debe existir la reflexión de lo que hacemos en el aula, e incluso fuera de ella en la planeación de la experiencias que se llevaran a cabo. Para saber cómo hacer las cosas de manera

adecuada, las actividades rectoras tienen un papel fundamental en el desarrollo de nuestro rol, e igualmente la manera en que las vemos, las entendemos y las llevamos a la práctica pedagógica.

PALABRAS CLAVE: Primera Infancia – Educación integral – Actividades Rectoras – Experiencias Pedagógicas - Rol del Maestro

INTRODUCCION

“Entender a las niñas y los niños como sujetos de derecho (seres sociales, culturales, singulares y diversos, activos y capaces de construir su propia subjetividad, participativos y ciudadanos) tiene importantes implicaciones en la concepción del desarrollo de la primera infancia, porque exige una comprensión acorde con su constitución como tales, y una búsqueda de experiencias significativas que garanticen a todos los niños y las niñas en primera infancia del país, las condiciones necesarias y suficientes para su óptimo y pleno desarrollo.” (MEN, 2014)

El ser humano nace con unas capacidades que le permiten relacionarse con quienes le rodean en primera instancia, es allí donde se comienza el proceso de aprendizaje para identificar y resolver los problemas de su entorno de inmediato; este enfrentamiento permite llevar a cabo un proceso de transformaciones y cambios que brindan al niño o niña el surgimiento de comportamientos novedosos y ordenados, estos son los que a través del tiempo y a partir de la cotidiana actividad los que posibilitan el surgimiento y desarrollo de la capacidad para organizar por sí mismo sus experiencias y la información que estas les brindan.

Es así, como este proceso de desarrollo es continuo y singular, teniendo inicio en la gestación de cada uno de los niños y niñas dentro del útero y solamente termina cuando la vida se acaba; este tiene en cuenta aspectos biológicos, psicológicos, sociales, históricos y culturales. Es de esta forma en la que cada vez el niño o niña se va estructurando de manera autónoma, donde sus propias funciones y procesos van adquiriendo un grado más alto de complejidad.

De igual manera, el desarrollo se mueve entre las singularidades de cada uno de los niños y niñas, manifestándose los diversos ritmos y estilos de aprendizajes que se van fortaleciendo en la diaria relación con los pares dentro del aula y con las características que les brindan los diferentes contextos y entornos en los cuales se ven inmersos.

“Como corresponde a la concepción de niñas y niños como seres únicos, irrepetibles y considerados en un sentido holístico, su desarrollo se entiende como un proceso integral, imposible de parcializar en áreas o dimensiones, puesto que todos los procesos psicológicos y sociales se interrelacionan y se influyen mutuamente en la construcción activa del sujeto de sí mismo y de su realidad, en el que cada uno es su protagonista y artífice gracias a la potencialidad o posibilidad de ser más de lo que se es en un determinado momento. La interacción activa de niños y niñas con quienes les rodean y lo que les rodea y la orientación del desarrollo hacia la organización o estructuración de capacidades cada vez más variadas y complejas, los lleva a una progresiva construcción de su autonomía” (MEN, 2014).

EL JUEGO, EL ARTE, LA LITERATURA Y LA EXPLORACIÓN DEL MEDIO EN EL DESARROLLO INFANTIL

La educación inicial se da en un momento de la primera infancia en el que se encuentran diversas maneras de ser niños y niñas mientras se disfruta de las experiencias juego, arte, literatura y exploración del medio, estas últimas constituyen las actividades rectoras de la Primera Infancia. Estas Actividades presentan un lugar protagónico dentro de la educación inicial, ya que potencian el desarrollo de los niños y niñas desde sus propias interacciones y relaciones que se dan en medio de la cotidianidad.

De esta manera, estas actividades son las que propician y constituyen el desarrollo integral de los niños y son asumidas como elementos orientadores del trabajo pedagógico; donde cabe destacar que el juego, el arte la exploración del medio y la literatura son el reflejo de la cultura y de las dinámicas sociales de una comunidad, donde se evidencian las representaciones y construcciones subjetivas sobre la vida y su contexto específicamente, éstas hacen parte de un proceso que fundamenta el

aprender a conocer y entender lo social, cultural y lo natural con lo cual está en permanente interacción.

Los niños y las niñas son arte, la vida humana se traza en “vivir el arte, crearlo, adaptarlo e innovarlo” los niños y las niñas de la primera infancia se expresan a través de sus múltiples lenguajes, si bien se entienden a los niños y niñas como sujetos diversos y diferentes ¿por qué el arte como condición para el desarrollo de los niños y las niñas no se evidencia de tal manera? el documento No 21 presenta el arte como una actividad constitutiva del desarrollo integral, por lo que resulta pertinente pensar que tales Actividades Rectoras se adaptan a los niños y niñas como asignaturas a abordar en la población infantil, y es ahí donde se fragmenta y fracciona a ese niño o niña.

De esta manera, el arte no es una actividad, una estrategia o un principio, el arte debe convertirse en la posibilidad de darle forma a la emoción y al sentir cuando se establecen experiencias donde se despliegan ejercicios artísticos, el arte no se separa de las otras actividades rectoras, porque el arte realiza un llamado a otras artes (literatura, exploración, creación y juego). Cuando se habla sobre el arte se prioriza en el sentir no el hacer ¿Qué siente usted cuando baila, cuando canta, cuando pinta, cuando recuerda un olor, una experiencia? a través del arte las ideas, emociones, inquietudes y las perspectivas de ver la vida se manifiestan por medio de trazos, ritmos, gestos y movimientos que son dotados de sentido. El Documento No 21 expone entonces “Al enseñar canciones para que las niñas y los niños se queden quietos o callados, proponer guías para aprender a colorear sin salirse de la raya o usar títeres para enseñarles a comer, entre otras, se está desdibujando el sentido del arte” se desdibuja el valor del arte al pensarse que éste es el único espacio que se da para para que se realicen técnicas motoras.

Por otro lado, la literatura es un lenguaje que se vive y se expresa también en el arte, se pronuncia teniendo un lugar relevante dentro de la educación inicial; donde la literatura no se queda en el simple leer y escribir, sino que es la posibilidad de vivir, expresar y compartir todos los lenguajes expresivos con otros. Los lenguajes en la literatura se constituyen en algunas de las formas en que crean, expresan, comunican y representan su realidad.

Los lenguajes se integran de la misma manera que las actividades rectoras, las cuales deben evidenciarse y practicarse, Gardner (2005) pronuncia “El niño canta mientras dibuja, baila mientras canta, relata historias al tiempo que juega en la bañera o en el jardín. En lugar de permitir que cada forma artística progrese con relativa independencia de las demás, los chicos pasan con desenvoltura, y hasta con entusiasmo, de una forma a otra, las combinan o las oponen entre sí. Comienza así una etapa de sinestesia, un período en el cual, más que en ningún otro, el niño efectúa fáciles traducciones entre distintos sistemas sensoriales, en que los colores pueden evocar sonidos y los sonidos pueden evocar colores, en que los movimientos de la mano sugieren estrofas poéticas y los versos incitan a la danza o al canto”

Es así como la literatura no se queda solo en la narración del cuento, y en dibujar el personaje principal de aquel cuento, se trata entender la literatura y transmitirla desde el ser y sentir, que aquellas experiencias a trabajar en el aula con los niños y las niñas, enriquezcan el sentido que tiene ser niño (a) y vivir como tal; la literatura debe posibilitar continuamente a la reflexión y a la construcción de identidad, mencionar el cuento y todas sus ventajas solo da pie a un lenguaje y es el literario, sin embargo la literatura debe evocarse como una manifestación polifacética.

El Ministerio de Educación (MEN, 2014) afirma que la literatura en la primera infancia abarca no solo las obras literarias escritas, sino también la tradición oral y los libros ilustrados, en los que se manifiesta el arte de jugar y de representar la experiencia a través de símbolos verbales y pictóricos. La literatura infantil tradicional y contemporánea, constituyen un conjunto variado y polifónico en el cual las niñas y los niños descubren otras maneras de estructurar el lenguaje, vinculadas con su vida emocional.

Es decir entonces que la literatura no se encierra en lo escrito, sino más bien que esta se expande a lo oral, la lectura que hacen los niños del mundo, de las personas que lo rodean e incluso de el mismo; la literatura es lo que los niños pueden sentir o expresar por medio de los cuentos infantiles, las rondas, poemas y demás.

Sin embargo, la realidad suele ser otra, incluso cuando se tienen unos lineamientos estructurados, la realidad no la plantea el ministerio. Con las experiencias que se

han adquirido por la práctica pedagógica se ha podido evidenciar que no sucede lo que se espera, las maestras suelen entender la literatura como la lectura de cuentos, los niños leyendo y contando aquello que entendieron de la historia, e incluso sin dejarlos participar y convirtiéndolos solo en receptores de esa historia. Algunas veces, olvidan como el niño se puede ver en ciertas historias, las emociones que surgen a partir de esto, las cuales la mayoría de veces no saben manejar; las historias pueden ser un puente para que los niños se lean a ellos mismos, pero lo anterior es casi imposible si las maestras los limitamos a solo escuchar, a quedarse callado y ver las imágenes.

La literatura también, desde una perspectiva de prácticas, se ha visto como creación de historias o cuentos que de cierto modo permiten que el niño se exprese, sin embargo estas historias quedan en el papel, no se le permite al niño contar y mostrar sus creaciones. Ésta debería ser entonces, que el niño pueda expresar lo que siente por medio de una canción, una ronda, su cuento favorito, o una simple historia, pero que no haya límites para el ser.

El juego, de igual manera que las demás actividades rectoras, entonces, hace parte vital de las relaciones con el mundo de las personas y el mundo exterior, con los objetos y el espacio. En las interacciones repetitivas y placenteras con los objetos, la niña y el niño descubren sus habilidades corporales y las características de las cosas. El momento de juego es un periodo privilegiado para descubrir, crear e imaginar. Para Winnicott (1982), “el juego es una experiencia siempre creadora, y es una experiencia en el continuo espacio-tiempo. Una forma básica de vida” (p. 75). En este sentido, se constituye en un nicho donde, sin las restricciones de la vida corriente, se puede dar plena libertad a la creación.

De la misma manera, el juego, desde el punto de vista social, es un reflejo de la cultura y la sociedad, y en él se representan las construcciones y desarrollos de un contexto. La niña y el niño juegan a lo que ven y juegan lo que viven resignificándolo, por esta razón el juego es considerado como una forma de elaboración del mundo y de formación cultural, puesto que los inicia en la vida de la sociedad en la cual están inmersos. En este aspecto, los juegos tradicionales tienen un papel fundamental, en la medida en que configuran una identidad particular y son transmitidos de generación en generación, principalmente por vía oral, promoviendo

la cohesión y el arraigo en los grupos humanos. En este mismo sentido, el proceso por el cual la niña y el niño comparten el mundo de las normas sociales se promueve y practica en los juegos de reglas.

En cuanto a la exploración de medio, el Ministerio de Educación (MEN, 2014) dice que las niñas y los niños llegan a un mundo construido. Un mundo físico, biológico, social y cultural, al que necesitan adaptarse y que los necesita para transformarse. En él encuentran elementos y posibilidades para interactuar gracias a sus propias particularidades y capacidades. Los sentidos gustar, tocar, ver, oler, oír- cumplen un papel fundamental en la exploración por cuanto sirven para aproximarse al medio de diversas maneras. Explorar permite a las niñas y los niños cuestionarse, resolver problemas, interactuar, usar su cuerpo, investigar, conocer, ensayar, perseverar, ganar independencia.

Lo anterior como una visión de lo que el Ministerio quiere para desarrollar la exploración del medio, pero visto desde las realidades de las aulas, el proceso es un poco distinto, puesto que las maestras entienden la exploración del medio, como lo que su título es, es decir, el simple hecho de salir y explorar. Gracias a las practicas realizadas se ha podido observar que las maestras olvidan la capacidad de asombro con la que cuentan los niños, cuando realizan un descubrimiento o incluso cuando sienten curiosidad aunque para algunos no lo parezca, esto que sucede también es exploración de medio. Explorar no implica únicamente el salir fuera del aula, sin decir que esto no hace parte, pero se incluye también el conocer, el descubrir, el hacer y hacerse preguntas, conocer y entender aquello que era desconocido, sorprenderse con las cosas que la experiencia le ofrece.

Sin embargo, se sigue recalcando algunos puntos a mejorar por parte de los maestros, salirse del tomar la lupa y ver qué es lo que hay en las plantas, y pensar más en lo que podemos experimentar incluso dentro del aula. Que el explorar el medio se convierta en el conocer, experimentar, el asombrarse y sorprenderse.

**ROL DE LAS MAESTRAS EN LA INTEGRALIDAD DE LAS ACTIVIDADES
RECTORAS**

Las actividades rectoras han sido fundamentales en la labor docente, sin embargo estas han perdido su carácter, ya que son comprendidas para asistir (preparación para la escuela) y no para educar (potenciar el desarrollo) si como maestros no se interpretan éstas como un puente para lograr procesos de desarrollo tales como la comprensión, sensibilización, creación, comunicación e interpretación se desdibujaría la oportunidad de avanzar en la práctica de educar desde la integración y para la vida.

En el proceso de formación como maestras se nos forma y guía para ver el mundo, los niños, el aula e incluso a nosotras mismas como un todo inseparable, en el que la fragmentación es un error, el ver a los niños por partes, dividirlos, encasillarlos y así mismo limitarlos es inconcebible; la formación en cuanto a las actividades rectoras es entonces dado de la misma manera, porque al implementarlas o usarlas como propuestas se debe pensar que el arte, la literatura, el juego y la exploración del medio van de la mano todo el tiempo, y la proyección de ellos como espacios o rincones que se ven muy lejos uno de los otros acaba con esa unión que debería darse en las actividades para causar un mayor impacto en la vida de los niños y niñas.

De esta manera, es importante que las actividades rectoras cumplan con una estructura que permita cruces transversales para el diseño curricular es decir deben presentar una secuencia, complejidad y coherencia de manera horizontal y vertical posibilitando un conjunto de saberes y habilidades que se gestarán gracias a éstas.

Al ser maestras en formación se conciben las actividades rectoras como el todo que da lugar a las múltiples experiencias que se viven en el aula; ellas deben permanecer sincronizadas y flexibles, quienes de cierta manera son las que dan paso al reconocimiento de las realidades culturales e individuales a las que pertenecen los niños. Los actos que ofrecen las actividades rectoras favorecen las experiencias en las que un grupo de personas se encuentran inmersas, cuando los maestros proporcionan el desarrollo de éstas de manera individual el despliegue de sentidos y conocimientos se ven desfavorecidos.

Es entonces pensarse experiencias y momentos que fomenten un conocimiento “global”, donde las temáticas sean integradoras, incluso el hecho de no darle un

nombre de asignatura es parte de lo que se quiere lograr; que el jardín de infantes sea un mundo para llenarse de vivencias que generen aquello que los niños y niñas de la primera infancia necesitan aprender, sin referirnos a escribir, leer, contar, saber las figuras, es más bien, que se enseñe y se aprenda a vivir con los demás, a expresarse de diferentes maneras, a crear vínculos afectivos, a relacionarse con su ambiente y cultura, a construir su identidad y demás aspectos que por medio de las actividades rectoras con una conveniente puesta en práctica se puede lograr con mucho éxito.

La primera infancia es diversa, el mundo de los niños en esencia se encuentra en lo que las actividades rectoras brindan (jugar, explorar, leer y crear) de muchas formas y colores es la diversidad; las actividades rectoras son cuatro, cuatro actividades que deben trabajarse por y para la diversidad, la invitación entonces se encuentra en llenar de significado el movimiento que transitan las mencionadas actividades rectoras y de configurar los espacios para que estas no se conviertan en una metodología académica instrumentalizada, sino en una herramienta que aporte a las posibilidades de diversas vidas.

A manera de conclusión es importante tener claridad sobre las “actividades rectoras”, estas no se dan por separado, ni son rincones. Al momento de reducirlas las convierten en un hacer y no en el sentir; las “actividades rectoras” son simultáneas e integrales, si se instrumentaliza el juego, deja de ser juego, si se fragmenta el arte, este deja de ser arte, si se limita la literatura, se cohibe la libre expresión del niño. El llamado es a reinventar la manera en la cual cada maestra concibe el desarrollo y la manera en la que se lleva a cabo, porque no existe arte, existen artistas, y los niños y las niñas de la primera infancia son, escritores, narradores, inventores, exploradores; los niños son niños y construyen las posibilidades de su propio ser.

REFERENCIAS

Camargo Abello, M. (2014). Sentido de la Educación Inicial. Obtenido de Ministerio Educación Nacional: <http://www.colombiaaprende.edu.co/primerainfancia>

Fandiño Cubillos, G. M. (2014). La Exploración dl Medio en la Educación Inicial. Obtenido de Ministerio Educación Nacional: <http://www.colombiaaprende.edu.co/primerainfancia>

Martin Cardinal , M. C., Camargo Abello , M., Duran, S. M., & Reyes , Y. (2014). El Juego en la Educación Inicial. Obtenido de Ministerio Educación Nacional : <http://www.colombiaaprende.edu.co/primerainfancia>

Reyes , Y. (2014). La Literatura en la Educación Inicial . Obtenido de Ministerio Educación Inicial : <http://www.colombiaaprende.edu.co/primerainfancia>

Tristancho Mantilla, M., & Peralta Vasco , M. (2014). El Arte en la Educación Inicail. Obtenido de Ministerio Educación Inicial: <http://www.colombiaaprende.edu.co/primerainfancia>

Wincott, D. (1993). Realidad y Juego. Obtenido de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/16/16TUT_Winnicott_Unidad_4.pdf

**EL CINE EN EL APRENDIZAJE. CASO DE ESTUDIO:
APRENDIZAJE DE LA MATEMÁTICA**

**The films in learning. Case of study: In the Learning of
Mathematics.**

Angélica María Urquizo Alcívar³⁸

UNACH

UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS

Roberto Salomón Villamarín Guevara³⁹

UNACH

María Alcívar Moreira⁴⁰

UNIDAD EDUCATIVA “SANTA MARIANA DE JESÚS”

Resumen

En la época actual en que el uso de la tecnología y los medios audiovisuales han tomado gran fuerza y el interés de los estudiantes por la tecnología es cada vez mayor, los docentes requieren buscar nuevas alternativas de recursos para el proceso enseñanza aprendizaje. El objetivo de este trabajo es proponer la incorporación del cine como recurso didáctico en el aula de matemática y presentar los resultados de una experiencia en la Unidad Educativa “Santa Mariana de Jesús” de Riobamba, donde los estudiantes mostraron muy buenos niveles de atención, motivación y participación en las actividades realizadas, lo que convierte a este

³⁸ Docente titular de la Universidad Nacional de Chimborazo. Riobamba- Ecuador. aurquizo@unach.edu.ec

³⁹ Docente titular de la Universidad Nacional de Chimborazo. Riobamba-Ecuador. rvillamarin@unach.edu.ec

⁴⁰ Docente titular de la Unidad Educativa “Santa Mariana de Jesús”. Riobamba-Ecuador.
alcivarmaria54@yahoo.es

recurso en una alternativa viable para ser utilizada por los docentes en el proceso educativo.

Palabras claves: Cine, aprendizaje, matemática, TICS

Summary

In the current era, the use of technology and audiovisual media have taken great strength and the interest of students for technology is increasing every time, teachers need to look new alternatives in the teaching-learning process. The objective of this paper is to propose the incorporation of films as a didactic resource in the classroom and to present the results of an experience at the Educational Unit "Santa Mariana de Jesús" of Riobamba. The students had very good levels of attention, motivation and participation in the activities carried out, which means films become more than a resource, but a viable alternative to be used by teachers in the educational process.

Keywords: Cinema, learning, mathematics, ICT.

Introducción

Los jóvenes actualmente tienen cada vez mejores competencias digitales; por ello, es necesario que los docentes busquemos alternativas que nos ayuden a mantener la atención e interés por nuestras clases. Sin embargo, es inevitable preguntarnos ¿Cómo hacerlo? Especialmente en áreas más formales y técnicas como la matemática.

Por otro lado, los recursos audiovisuales como el cine “nos ha dejado perlas en los últimos años, donde los "matemáticos y las matemáticas" adquieren cierto protagonismo” (Martín y Martín, 2009), así que ¿por qué no utilizar este recurso que siempre es llamativo para incorporarlo en el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Qué películas podríamos seleccionar? ¿Qué tipo de actividades podrían realizar los estudiantes, haciendo uso de estos recursos?

En función de lo dicho, el objetivo de este trabajo es proponer la incorporación del cine como recurso didáctico en el aula de matemática.

Para ello, es necesario mostrar que el uso del cine como un recurso didáctico toma cada vez más fuerza. Beltrán y Asti (2014) manifiestan “hemos comprobado que existe una importante cantidad de fragmentos de películas y

series susceptibles de ser utilizados como recurso didáctico en clase de Matemáticas”. Si bien es cierto en ciertos países existen experiencias documentadas de su uso, en el Ecuador apenas se empiezan a tomar en cuenta.

Por ejemplo, en los libros de texto de Matemática del Ministerio de educación del 2016, de primero y segundo año existen apartados que hacen referencia a ciertas películas. Sin embargo, consideramos que uso sigue siendo insipiente. En el libro de primer año de bachillerato, se menciona a la película Cortina rasgada, como un ejemplo de que los números tienen protagonismo. Mientras que, en el libro de segundo año de bachillerato, se habla de un segmento de la película Ágora y se plantean 3 preguntas sobre la misma.

Se revisaron los demás libros de texto de la básica superior y bachillerato y no se encontraron otros temas donde se utilice el cine como un recurso de apoyo.

En lo que se refiere al uso del cine en educación, existen varios autores como Flores Auñón (1982) que consideran que el cine es una herramienta alternativa, útil y versátil en todas las áreas y especialmente para apoyar la educación en valores. Pérez Parejo (2010) menciona que el cine es una tendencia de la didáctica actual que forma parte del uso de las nuevas tecnologías (TICS).

Peña Zerpa (2010) se refiere al cine como un arte social, que asocia a la idea de educación como socialización.

Por otro lado, siendo nuestros estudiantes jóvenes, “la presentación de un contenido intelectual en un medio imaginativo facilita su interiorización en mayor medida que la presentación de ese mismo asunto a un nivel meramente conceptual” (Amilburu, 2015, p.2).

En cuanto a Matemática, el usar el cine como parte del proceso educativo serviría como un auxiliar importante, así como lo expone Sorando (2012) quien a modo de reflexión manifiesta:

“Este enfoque de unas matemáticas abiertas, entretenidas y sorprendentes que, entre otros recursos, permite el cine, es muy conveniente con el alumnado poco motivado, pero no pensemos que sólo con él. Los buenos estudiantes también precisan un apoyo vivencial, incluso afectivo, que,

además del valor formativo esencial, dote a sus aprendizajes de finalidad e interés próximos, no sólo propedéuticos.” (p.22)

Posibilidades y limitaciones

Existen sin duda múltiples ventajas que se desprenden de las posibilidades del uso del cine como recurso didáctico; sin embargo, también hay que considerar las limitaciones. Para Márquez, Martínez y Pérez (s.f) nos mencionan varias posibilidades y limitaciones:

Una de las mayores posibilidades que tiene el cine es trasladar a los espectadores a épocas, mundos y lugares que en ninguna otra forma podríamos ver; conocer personajes de épocas anteriores y posteriores a la actual, vivir situaciones reales o imaginarias que causan en los espectadores un cúmulo de emociones.

Estos elementos convierten al cine en un recurso que:

- Despierta el interés del estudiante por el aprendizaje.
- Que le permite expresar emociones, opiniones entre otros.
- Que nos da la posibilidad de mostrarle hechos y personajes que de otra manera sería imposible o menos significativo para los estudiantes.
- Da la posibilidad de abordar conocimientos, pero también reforzar valores.
- Desarrollar la creatividad e imaginación de los estudiantes.
- Reforzar su capacidad de análisis, síntesis, observación y reflexión crítica.

Como limitaciones, señalan que se deben principalmente a:

- Mal uso que se haga del cine
- Mala elección de la película de acuerdo a la edad de los estudiantes
- Mala programación haciendo uso del este recurso, es decir que no se realice una incorporación adecuada en el proceso educativo.

Aspectos a tomar en cuenta.

Es importante que al decidir utilizar el cine como un recurso dentro del aula, se tengan en cuenta algunos aspectos importantes. Márquez, et.al. (s.f) señala los siguientes:

1. Características de los alumnos:

Se debe considerar las etapas evolutivas de los estudiantes, según la clasificación de Piaget; quien manifiesta que el niño se desarrolla a través de determinados estadios, descrito por Labinowicz(1998) de la siguiente manera:

- **Sensomotriz:** Del nacimiento hasta los dos años, se caracteriza por la coordinación de movimientos físicos, pre representacional y pre verbal.
- **Preoperatorio:** De 2 a 7 años, se caracteriza por la habilidad para representarse la acción mediante el pensamiento y el lenguaje, es una etapa pre lógica.
- **Operaciones concretas:** De 7 a 11 años, se caracteriza por el pensamiento lógico pero limitado a la realidad física.
- **Operaciones formales:** De 11 a 15 años, se caracteriza por el pensamiento lógico, abstracto e ilimitado.

Es importante mencionar, que según describe Carretero (2014, p.49) en la década de los 70 en su propia Escuela de Ginebra, Piaget rectificó su posición indicando que se llega al estadio de operaciones formales, si no es entre los 11 y 12 años o los 14 y 15 años, en todos los casos es entre los 15 y 20 años.

En cuanto a la edad escolar de interés, se puede hablar de las siguientes etapas:

- Primera etapa: Hasta los 6 o 7 años, en esta etapa los niños se centran en su propio punto de vista, y fijan su atención en sólo un atributo del objeto. Su pensamiento es estático, su gusto se basa en dibujos animados dinámicos, coloridos, divertidos. En esta etapa no se puede pretender procesos de inducción o deducción.
- Segunda etapa: De 6 o 7 hasta 8 o 9 años, en esta etapa los niños son más conscientes de ciertos eventos, todavía no encuentran la razón de ser de las cosas, siguen gustando de películas de dibujos animados divertidas, coloridas.
- Tercera etapa: De 8 o 9 a 11 o 12 años, empiezan a tomar en cuenta el punto de vista de los demás, pueden hacer operaciones concretas, adquieren la función simbólica. Su interés se centra además de dibujos animados en aventuras, música, movimiento, baile entre otros.
- A partir de los 12 años, empieza el razonamiento deductivo, y a partir de esta edad se interesa por una mayor diversidad de temas.

2. Características del contenido:

Es importante considerar los conocimientos previos de los estudiantes, así como los objetivos que se quieren alcanzar. Con estos

antecedentes se debe delimitar y seleccionar el contenido que se va a trabajar con apoyo del cine, para poder elegir adecuadamente la película.

3. Características de la película:

Una vez delimitados las características de los estudiantes y el contenido se seleccionan las películas tomando en cuenta que estén relacionadas con el contenido a tratar; que la cinta de posibilidad a relacionarla con los temas; que las situaciones, frases, imágenes, música entre otros faciliten en algún aspecto el trabajo en el aula.

4. Recursos con los que se debe contar:

Se debe asegurar que su cuenta con los recursos adecuados para poder trabajar en el aula; es decir, acceso a una sala multimedia o acceso a un proyector, sistema de audio, algún tipo de reproductor a acceso a internet si se usará directamente sitios como YouTube. Disposición adecuada de los estudiantes para poder observar y escuchar. También se debe tener listas las actividades que realizarán los estudiantes, antes, durante o después de la película.

5. Papel del profesor:

Los profesores deben estar actualizados en cuanto al uso de recursos multimedia, como para ser capaces de resolver algún tipo de dificultad básica al momento de proyectar, debe ser capaz de obtener la información de varios medios, como internet, DVD, entre otros. Es necesario también que esté informado de las diferentes películas que podrían ser utilizadas en su aula. viéndolas previamente. Planificar la sesión que se trabajará en el aula, contemplando tiempos para cada actividad.

Como se puede apreciar, existen más ventajas que desventajas en el uso del cine como recurso fundamental para el aprendizaje. Sin embargo, hay que estar conscientes de que es un proceso que requiere una planificación adecuada donde no solamente es importante considerar las características de los estudiantes, sino también de los docentes, de los contenidos, de la institución educativa, de tal manera que se pueda realizar una adecuada integración en el micro currículum de la asignatura, y así, se convierta en un apoyo al proceso y no en un mero recurso más que daría iguales resultados con o sin su uso. Esta responsabilidad implica por parte de los docentes mayor tiempo para preparar sus clases, para revisar las actividades realizadas por los estudiantes y mayor esfuerzo para lograr acoplar los recursos que puede proporcionar el cine a las necesidades de aprendizaje reales de los estudiantes, entendiendo además que habrá que seleccionar oportunamente los temas, unidades o bloques donde realmente este recurso permite óptimos resultados sin que se convierta solamente en una “moda” o “experimento” pasajero.

El cine para la Matemática

En lo que a Matemática específicamente se refiere existen muchos títulos, sin embargo, en este trabajo describiremos las siguientes:

La habitación de Fermat

Trata sobre un hombre llamado Fermat, quien hace una invitación a un grupo de 4 mentes brillantes de la matemática y propone enigmas que deben ser resueltos, de lo contrario la habitación se encoge hasta matarlos. Sus protagonistas: Galois, Hilbert, Pascal y Olivia son quienes han sido invitados a un lugar junto a un lago. Para llegar cruzan en una barca. Se suben a un coche y mediante una agenda PDA llegan al lugar donde se va a producir la reunión: una granja avícola donde hay una habitación con bella decoración. Al llegar el anfitrión Fermat, los invita a cenar y luego recibe una llamada telefónica del hospital. Explica

que tiene a su hija en coma por lo que abandona apresuradamente la reunión para dirigirse allá. Se inician con una serie de enigmas que les son planteados mediante la PDA. Si responden de manera incorrecta o en un tiempo superior al asignado, las paredes comienzan a moverse estrechándose.

Esta película tiene muchos elementos interesantes, por una parte, trae a la mente nombres de matemáticos relevantes y famosos, cuyas vidas y trabajo matemático por sí mismo ya constituyen una actividad de investigación bibliográfica para los estudiantes.

Por otro lado, los problemas presentados en los retos pueden ser un buen material para ciertos temas tratados en los programas de bachillerato especialmente.

Donald en el país de las matemáticas

Película producida por los estudios Disney, es una maravillosa forma de llegar a los niños con varios aspectos matemáticos; Formas, números, hechos históricos y curiosos que permiten ver como la Matemática está en todo.

Inicia con un Donald refunfuñón que dice que la matemática “es para locos” y poco a poco, guiado por el espíritu de la aventura, va descubriendo aspectos tan interesantes que termina apasionado por ella, en un viaje imaginario que lo lleva a diferentes tiempos y lugares. Conoce a Pitágoras, símbolos, figuras, sección aurea, rectángulo de oro, la noción de infinito, aprende como la matemática aparece en diferentes cosas de la naturaleza, construcciones humanas, juegos y hasta en la belleza. La combinación de un lenguaje sencillo, colores llamativos, dibujos agradables y por su puesto el protagonismo del pato Donald, la convierten en un material muy valioso para los docentes y estudiantes especialmente de nivel básico. Es un material que deberían tener en mente los docentes de matemáticas de trabajan hasta los niveles de sexto o séptimo de educación básica.

Ágora

Se trata de una película que narra parte de la vida de la filósofa, astrónoma y matemática Hypatia de Alejandría, quien es considerada una de las primeras mujeres científicas de Occidente, se ve a una mujer muy interesada en la ciencia, especialmente en la astronomía, que lucha por salvar la sabiduría del mundo antiguo, en un Egipto ocupado por los romanos, tratando de hacer ver que todos somos iguales. Las revueltas religiosas en las calles alcanzan a su legendaria biblioteca, la película se ubica históricamente entre los siglos IV y V, en los últimos días del imperio romano. Se puede ver como la intolerancia y el fanatismo de las personas llevado al límite puede causar mucho dolor, injusticias y llevarlos a cometer actos que van en contra de los principios que se supone defienden.

Es una adaptación que trata de recrear los últimos días de Hypatia de Alejandría y su espantoso final en manos de una turba enfurecida. Es una película más bien para

estudiantes con criterio formado, que proporciona escenas no sólo de conocimiento científico sino también proporciona la posibilidad de abrir un espacio de reflexión, una reflexión que debería conducir a darnos cuenta que el respeto a la vida y al ser humano como tal, debe estar por encima de la religión, política, género, etnia o cualquier otra característica de las personas.

Con ganas de triunfar

Es una película que trata sobre un profesor de matemática, quien llega a una institución educativa en una situación crítica, con estudiantes “difíciles”, a quienes nadie quería como estudiantes y de quienes nadie tenía esperanzas pudieran salir adelante.

Con mucho trabajo logra enseñarles matemática y 18 de sus estudiantes pasan un importante examen que a nivel nacional muy pocos logran aprobar. Se crea un ambiente de desconfianza por este motivo, pero el maestro nuevamente apoya a sus estudiantes para que repitan la evaluación.

Esta película es una de aquellas joyas del cine en las cuales no solamente hay elementos para enseñar matemáticas o para enseñar valores, sino que además es perfecta para apoyar el proceso de formación de los futuros docentes de matemática pues se ve en el video como una persona que nunca pensó enseñar matemática con mucha creatividad, paciencia, perseverancia logra llegar a sus estudiantes a quienes los ayudó a confiar en ellos mismos y demostrar que son capaces de llegar lejos. Sin duda sólo la vocación por la profesión puede ayudar a “hacer la diferencia” y dejar huellas imborrables en las mentes y corazones de los estudiantes.

Dentro del laberinto

Una película de fantasía donde la protagonista Sarah se sumerge en un laberinto para rescatar a su hermano pequeño que fue secuestrado por unos duendes. Para hacerlo, debe enfrentar todo tipo de peligros y retos. En esta película si bien es cierto la matemática no es el protagonista principal, hay elementos que son de utilidad en el aprendizaje de la matemática. Por ejemplo, hace referencia al número 13, que es el número de horas que tiene para atravesar el laberinto, un laberinto en sí mismo es una interesante mezcla de figuras geométricas y poder atravesarlo requiere de razonamiento lógico. Además de los múltiples mensajes que se pueden obtener como el amor fraternal, la responsabilidad, la valentía, perseverancia, entre otros.

Propuesta de actividades para la incorporación del cine en las aulas de Matemática

- 1) Seleccionar las películas o videos en función de los temas del programa anual que puedan ser apoyados por este tipo de recursos.
- 2) Determinar el objetivo de utilizar las películas y videos en cada tema.
- 3) Ver las películas y videos y seleccionar la(s) parte(s) que apoyarían a la enseñanza de los temas

- 4) Diseñar las actividades especificando: bloque, unidad, tema, tiempo, actividades a realizar en clase, actividades a realizar en casa, forma de trabajar (individual o grupal), ubicación del uso de los recursos dentro del curso y sesiones de clase.

Ejemplo

Año: Sexto/Séptimo de educación Básica

Unidad/Bloque: Polígonos regulares

Tipo de recurso y resumen de contenido: Segmento de la película de Disney Donald en el país de las Matemáticas, algunas figuras tales como rectángulos, pentágonos, la estrella pitagórica, la proporción de oro o mágica y muestra varios ejemplos de cómo se las encuentra en la naturaleza.

Duración de la sesión: 60 minutos.

Objetivo: Motivar a los estudiantes al aprendizaje de los polígonos en general, enfatizando los de tipo regular a través de la observación y análisis del video seleccionado. Actividades previas: Antes de esta sesión se debe pedir a los estudiantes traer revistas o periódicos viejos, tijeras, goma, regla, marcador rojo. Adicionalmente se debe pedir consultar sobre el número de oro.

Actividades a realizar:

- 1) Observar la película Donald en el país de las Matemáticas. (desde minuto 7:13 hasta minuto 13:40). Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=er0hcOBHC6Y> (7 minutos)
- 2) Organizar grupos de hasta 3 niños y pedirles responder: (20 minutos)
 - a. ¿De qué matemático famosos se habla en el video?
 - b. Dibuje la figura que representaba a los pitagóricos

- c. ¿De qué propiedades de la estrella pitagórica se habla?
- d. ¿Qué entendió sobre el rectángulo de oro? ¿Qué propiedades se mencionan?
- e. ¿Qué ejemplos de la antigüedad y del renacimiento se mencionan donde se ve reflejado el uso del rectángulo de oro?, mencionar al menos dos.
- f. Escriba dos ejemplos mencionados donde se puede encontrar el pentágono, realice un dibujo donde se pueda observar claramente dicha relación
- g. Recortar una imagen donde tengas por hipótesis que existen rectángulos de oro. Marcarlos en la imagen, tomar las medidas del lado mayor y el lado menor, Realizar la división y verificar si se aproxima al valor del número de oro: 1,618...

Plenaria: Se realizará una plenaria con las respuestas del punto 2. (13 minutos)

3) Contenido matemático: Luego de la plenaria se hará la introducción al contenido matemático propiamente dicho, donde se hablará de los polígonos, se los definirá y a través de una lluvia de ideas se preguntará de los vistos en el video, ¿Cuáles son polígonos regulares? (20 minutos)

4) Tarea para la casa:

- a. En la siguiente imagen de la Iglesia San Alfonso, dibujar al menos 2 rectángulos que considere son de oro y verificar que la relación entre sus lados se aproxima al número de oro.

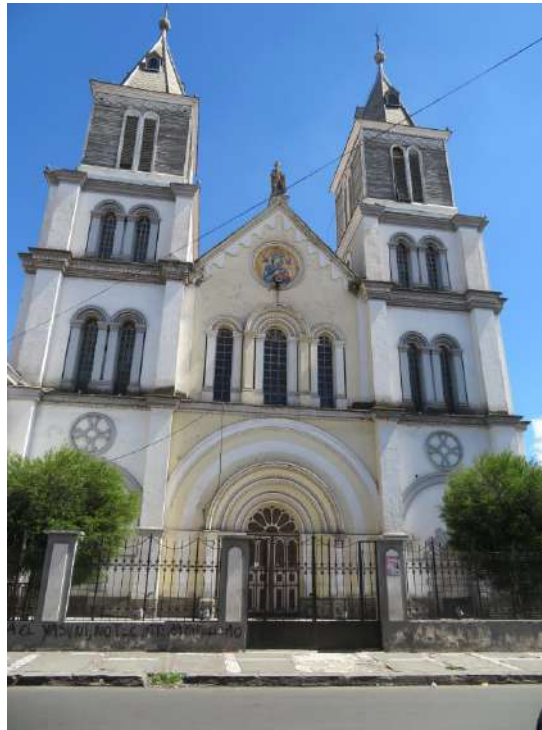


Figura 2. Fachada de la Iglesia San Alfonso-Riobamba

Fuente: Fotografía tomada por los autores (2018)

- b. ¿Qué frase que decía Pitágoras se menciona en el video? Comenta lo que significa para ti..
- c. Observar desde el minuto 13:40 a 17:30 de la película Donald en el país de las matemáticas disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=er0hcOBHC6Y> , responder:
- d. ¿Qué juegos se mencionan en el video que se realicen en áreas geométricas y específicamente en polígonos regulares?
- e. ¿Qué juegos que no se mencionan en la película conoces que se realicen en áreas geométricas relacionadas a polígonos regulares? Haz un dibujo.
- f. Con lo visto en el video, ¿Consideras que aprender matemática es importante para la vida? Argumenta tu respuesta.

Metodología

Se trata de una investigación no experimental por cuanto no se ha manipulado ninguna variable, de tipo descriptiva y de revisión e investigación bibliográfica. Se han utilizado los métodos analítico y sintético. Además, se ha realizado una prueba piloto donde se aplicó la actividad mostrada como ejemplo con un grupo de 95 estudiantes en transición entre séptimo año de educación básica y octavo año durante la semana de ambientación.

En cuanto a la recolección de la información después de la prueba piloto se utilizó como técnica la encuesta y como instrumento un cuestionario de 7 ítems con el fin de recolectar información sobre la aceptación de los estudiantes a la actividad realizada, así como un diagnóstico de si alguna vez habían utilizado el cine como un recurso dentro del proceso de aprendizaje de la matemática.

Resultados y Discusión

Se trabajó de acuerdo a lo planificado en la mencionada actividad hasta la plenaria del punto 2 y posteriormente se realizó una encuesta para conocer el nivel de aceptación de los estudiantes sobre la actividad realizada. Entre los resultados más importantes tenemos:

El 82% de los estudiantes indicaron que nunca antes en las clases de matemáticas habían utilizado el cine como recurso de apoyo, el 20% manifestó que, si lo habían hecho, pero, usaron canciones o videos matemáticos; apenas el 6% menciona haber utilizado Donald en el país de las Matemáticas previamente.

El 65% de los estudiantes manifiesta haber tenido un nivel de atención de muy bueno a excelente.

El 59% de los estudiantes manifiestan un nivel de comprensión de conceptos entre muy bueno y excelente

El 79% de los estudiantes manifiesta un nivel de motivación entre muy bueno y excelente.

Al 97% de los estudiantes les gustaron las actividades realizadas luego de visualizar la película.

El 100% manifestó un criterio positivo de la experiencia de utilizar el cine en el aula de matemática.

El 58% de los estudiantes apreció poder identificar elementos matemáticos en la realidad.

Como se puede determinar luego de esta experiencia a través de una pequeña prueba piloto, son muy pocos los docentes que utilizaron recursos audiovisuales en sus clases de matemática, ya que los jóvenes con que se trabajó provenían de 6 Instituciones educativas diferentes. Los resultados descritos corroboran lo manifestado por Beltrán (2015), quien entre otras cosas concluye que los profesores de matemáticas cuentan actualmente con una gran base de datos donde buscar fragmentos que permitan contextualizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como la idoneidad didáctica que presentan las actividades diseñadas a partir de fragmentos de películas.

Conclusiones

- 1) De acuerdo al análisis realizado se puede determinar que el cine como recurso en el aula de matemática es una opción viable, como lo manifiestan los diversos autores consultados. Es así como se ha logrado fundamentar que la utilización del cine en las clases de Matemática ofrece muchas ventajas siempre y cuando se realice una adecuada selección del material y se planifiquen actividades asociadas a su uso con el fin de que no se convierta en un mero recurso más.
- 2) Se ha presentado un ejemplo de actividades para educación básica y bachillerato incorporando escenas de películas, que se aplicó como prueba piloto con los estudiantes que ingresan a octavo año de educación básica de la Unidad Educativa “Santa Mariana de Jesús” de Riobamba-Ecuador en el período 2018-2019, donde el 100% de los estudiantes manifestaron que fue una experiencia positiva, lo que corrobora lo manifestado por varios investigadores sobre los beneficios de utilizar estos recursos para el aprendizaje.

Referencias Bibliográficas

- Amilburu, María. (2010). Cine y educación: la integridad del docente en 'Emperor's Club'. Edetania. 38. 27-40. Recuperado a partir de: <https://www.researchgate.net/publication/283727572>
- Beltrán Pellicer, P y Asti, A(2014). Utilización didáctica del cine en Matemáticas. Enseñanza & Teaching.(32).p.123-145. Recuperado a partir de: <http://revistas.usal.es/index.php/0212374/article/view/et2014321123145/12525>
- Beltrán, P. (2015). Series y Largometrajes como recurso didáctico en Matemáticas en educación Secundaria. (Tesis doctoral), UNED, España. Recuperado a partir de: http://enfoqueontosemiotico.ugr.es/documentos/Tesis_doctoral_Pablo_Beltran.pdf
- Carretero, M. y Asensio, M.(2014). Psicología del Pensamiento. Madrid:Alianza Editorial.
- Disney, W. (Productor) Luske H, Reitherman W, Clark L y Meador J(Directores). Donal en el país de las matemáticas [cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Estudios Disney. Disponible en: <https://youtu.be/er0hcOBHC6Y>
- Flores Auñón, J.C. (1982), El Cine, otro medio didáctico. Madrid.
- Labinowicz, E.(1998). Introducción a Piaget. México: Addison Wesley.
- Martín, A y Martín Sierra, M(2009). El cine como recurso didáctico en el aula de matemáticas:La habitación de Fermat. Sigma.(34).p.91-106. Recuperado a partir de: http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-573/es/contenidos/informacion/dia6_sigma/es_sigma/adjuntos/sigma_34/7_fermat_34.pdf

Márquez Ortiz, N., Martínez Domínguez, R. y Pérez Rodríguez, R.(s.f). El cine como vehículo educativo. Recuperado a partir de:

<https://es.scribd.com/document/27225722/El-Cine-Como-Vehiculo-Educativo>

Ministerio de educación (2016). Matemáticas 8º grado. Texto del estudiante. Ecuador: SMEcuaediciones. Recuperado a partir de:
<https://drive.google.com/file/d/0B-JyZ7WJiu5tTGVpLUlzZW95VE0/view>

Ministerio de educación (2016). Matemáticas 1º curso. Texto del estudiante. Ecuador: LNS. Recuperado a partir de:
<https://drive.google.com/file/d/0B-JyZ7WJiu5tVjFlaUQ0eEp2MGM/view>

Ministerio de educación (2016). Matemáticas 2º grado. Texto del estudiante. Ecuador: LNS. Recuperado a partir de:
<https://drive.google.com/file/d/0B-JyZ7WJiu5tRjBqT2ZVRjBHVXc/view>

Pérez Parejo, R(2010). Cine y Educación: exploración didáctica y algunas experiencias educativas. II Congr s Internacional de DID CTIQUES 2010. Recuperado a partir de:
[http://www2.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdii/ACABADES%20FINAL S/111.pdf](http://www2.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdii/ACABADES%20FINAL%20S/111.pdf)

Peña Zerpa, C.A.(2010). Cine y educación:  Una relación entendida? Revista de educación y desarrollo. Recuperado a partir de:
http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/15/015_Pena.pdf

Sorando, J.M(2012). Ven x + matemáticas al cine. Uno Revista de Didáctica de las Matemáticas.(60). P. 15-23. Recuperado a partir de: http://matematicasentumundo.es/CINE/Revista_UNO_60.pdf

20.

INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES

Edgar Eduardo Montoya Idarraga⁴¹

César Augusto Gutiérrez Rodríguez⁴²

RESUMEN

En los retos actuales que se plantean para la educación, se debe reconocer el papel que desempeñan las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias naturales. Este artículo describe un trabajo que se desarrolla en torno a la comprensión del movimiento parabólico simple, utilizando la interdisciplinariedad entre las asignaturas de física y tecnología con el objetivo de relacionar los métodos científicos y las competencias TIC al quehacer diario en la escuela. Siguiendo una investigación cuasi-experimental con enfoque cuantitativo, se aplicó una encuesta a los estudiantes de grado décimo de una Institución Educativa en la ciudad de Santiago de Cali - Colombia, donde se logró identificar como principal necesidad, dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la física, involucrando actividades mediadas por TIC que fortalezcan las competencias científicas. El proyecto se planteó como una respuesta proactiva y exploratoria a la necesidad de mejorar e innovar los métodos de enseñanza-aprendizaje y dar respuesta a los retos que son planteados por los estudiantes de actualidad. Tras la aplicación de la herramienta diseñada, se logró evidenciar la mejoría en el interés

⁴¹ Especialista en informática educativa, Licenciado en matemáticas y física. Docente de física en la secretaría de Educación Municipal de Santiago de Cali – Institución Educativa Santo Tomás, Cali, Colombia. edemoi01@gmail.com

⁴² Doctorante en ciencias de la educación, Magíster en informática educativa, Especialista en Internetworking e Ingeniero de sistemas y telecomunicaciones, Docente TIC en la secretaría de Educación Municipal de Santiago de Cali – Institución Educativa Santo Tomás, Docente investigador en Escuela Militar de Aviación Marco Fidel Suarez. Cali - Colombia. profecesar15@gmail.com

por el tema y las actividades propuestas en la clase, además de un fortalecimiento en las pruebas evaluativas aplicadas periódicamente.

Palabras Clave: Estrategia didáctica; ciencias naturales; TIC; Objeto virtual de aprendizaje

ABSTRACT

In the current challenges that arise for education, the role played by reading, writing and ICT in the teaching-learning process of the natural sciences must be recognized. This article describes a work that develops around the understanding of the simple parabolic movement, using the interdisciplinarity between physics and language with the objective of relating scientific methods and communicative competences to the daily tasks in school. Following a quasi-experimental research with a quantitative approach, a survey was applied to tenth grade students of an Educational Institution of Santiago de Cali - Colombia, where it was possible to identify as the main need, boost the teaching-learning process of the physical, involving ICT-mediated activities that strengthen scientific competencies. The project was proposed as a proactive and exploratory response to the need to improve and innovate teaching-learning methods and respond to the challenges that are posed by current students. As results after the application of the designed tool, it was possible to demonstrate the improvement in interest in the subject and the activities proposed in the class, as well as a strengthening in the evaluation tests applied periodically.

Keywords: Didactic strategy; Natural sciences; Virtual learning object ICT

1. INTRODUCCIÓN

En la educación media, los estudiantes acceden a diferentes tipos de textos que requieren niveles avanzados de competencias comunicativas, así pues, los docentes deben proponer didácticas que vayan orientadas a facilitar la comprensión de los conceptos del área a través de actividades que faciliten la adquisición del conocimiento e integren diferentes saberes del currículo, Galagovsky (2008), confirma que una de las debilidades de los estudiantes, es que no tienen las habilidades necesarias para la comprensión y producción de textos en las áreas de ciencias como la física.

Por otro lado, Ruiz (2007), menciona que el modelo tradicional de enseñanza por transmisión – recepción, se encuentra aún arraigado en el contexto educativo actual, sin embargo, la juventud de la actualidad tiene características diferentes como el manejo innato de las herramientas TIC, el espíritu investigador, inquieto, la creatividad, entre otra; lo que exige generar nuevas propuestas didácticas pertinentes, para incentivar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias naturales y que permitan una mejor apropiación de los conceptos como: 1) el modelo por investigación que reconoce una estructura interna en donde se identifica claramente problemas de orden científico y se pretende que éstos sean un soporte fundamental para la secuenciación de los contenidos a ser enseñados, además se identifica claramente su postura constructivista y la aplicación de problemas para la enseñanza de las ciencias, 2) el modelo por descubrimiento, donde se pueden distinguir dos matices, la primera denominada modelo por descubrimiento guiado, donde le brindamos al estudiante los elementos requeridos para que él encuentre la respuesta a los problemas planteados o a las situaciones expuestas y le orientamos el camino que debe recorrer para dicha solución; o autónomo cuando es el mismo estudiante quien integra la nueva información y llega a construir conclusiones originales, 3) modelo recepción significativa donde se hace una relación directa de la lógica interna de la ciencia con la lógica del aprendizaje del educando, es decir se piensa que la manera cómo se construye la ciencia es compatible con el proceso de aprendizaje desarrollado por el educando generando la idea de compatibilidad entre el conocimiento científico y el cotidiano y 4) el cambio conceptual que reconoce una estructura cognitiva en el educando, al valorar sus pre-saberes y se introduce un nuevo proceso desde la enseñanza de las ciencias mediante el conflicto cognitivo.

En la investigación sobre pedagogía y didáctica se encontraron propuestas con estrategias interesantes como el Aprendizaje por Indagación, que, en cuanto a su evaluación del aprendizaje tiene dos propósitos, uno formativo y otro sumativo. El primero, o evaluación para el aprendizaje, tiene la función de apoyar al estudiante donde intervienen procesos de búsqueda e interpretación de evidencia y que permite al docente observar dónde está el estudiante, para dónde debe ir y cuál es la mejor forma de llegar al conocimiento, y el segundo llamado evaluación del aprendizaje, determina lo que el estudiante ha aprendido hasta un determinado

momento a través de pruebas. (Harlen, 2003). Por otro lado, la Pedagogía de la Comprensión planteada por Perkins (2008), tiende a desarrollar competencias o habilidades del pensamiento como lo hace la enseñanza por indagación, y es que ambas, tienen su foco centrado en la capacidad del ser humano de ser autónomo en su aprendizaje y en la capacidad innata que tiene para aprender, ambas ofrecen al maestro formas diferentes de enseñar; en ellas hay un cambio de rol del docente tanto como del estudiante. Sumado a estas, se integra la propuesta de los profesores Punya Mishra y Matthew Koehler (2006), de la Universidad Estatal de Michigan sobre el modelo TPACK acrónimo de “Technological pedagogical content knowledge”, el cual menciona la integración de las TIC en proceso de enseñanza-aprendizaje a través de entornos, objetos y herramientas virtuales, como los simuladores, aplicaciones y programas con fines educativos.

Proponer actividades enmarcadas en una didáctica que permita a los estudiantes llevar procesos de aprendizaje más activos a través del desarrollo de competencias comunicativas y científicas, tomando como herramientas recursos tecnológicos, es necesario para dar un giro en las estructuras tradicionales de las clases magistrales.

En los cursos de secundaria se motiva al estudiante a que continúe leyendo y escribiendo, sin embargo, se hace necesario brindarles insumos académicos para hacerlo cada vez mejor mejor, de tal modo que fortalezcan estas competencias como lo plantea González y Laguado (2007), ya que se evidencian niveles bajos de desempeño en las competencias básicas de lenguaje y en los procesos que llevan a la comprensión de las temáticas planteadas y que en muchos casos persisten en las diferentes asignaturas a lo largo de su paso por la educación básica.

Lo anterior se evidencia en muchas de las actividades que desarrollan los estudiantes en su proceso formativo en la secundaria y se deja notar en el informe nacional “Saber 3°, 5° y 9° Resultados nacionales 2009-2014” (ICFES, 2016), sobre los resultados de las pruebas saber.

Esta problemática se extiende los grados de 10° y 11°, ya que, los estudiantes deben asumir lecturas de textos que les exigen niveles y procesos de comprensión más complejos, necesarios para la solución de problemas relacionados con situaciones científicas para diseñar y planear estrategias que le permitan aplicar modelos matemáticos y llegar a soluciones verificables.

El problema de la interpretación y de la comprensión se hace evidente en la falta de habilidades en las competencias básicas que evalúa el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006), para el área de lenguaje y que influyen de forma negativa en el desarrollo de destrezas para el área de ciencias, por ejemplo, en los indicadores de desempeño planteados para física, donde se deben desarrollar competencias en las ciencias exactas.

La prueba SABER 11 evalúa el desarrollo de competencias básicas en los ciclos 3°, 5° y 9° y están enfocadas en valorar las siguientes competencias en las áreas de lenguaje, matemáticas y ciencias naturales:

Tabla 1.

Competencias evaluadas por el ICFES

Lenguaje	Matemáticas	Ciencias Naturales
Competencia comunicativa a través de dos procesos: Lectura Escritura	Razonamiento y argumentación Comunicación, representación modelación Planteamiento y resolución de problemas	y Uso comprensivo del conocimiento científico Explicación de fenómenos Indagación

Información suministrada por el equipo de evaluación de la calidad de la Secretaría de desarrollo pedagógico de la Secretaría de Educación Municipal de Santiago Cali. (Rosas, 2015).

En el año 2015 los estudiantes de grado once, presentaban promedios bajos en el área de matemáticas, destacando la competencia de razonamiento y argumentación en un nivel básico y la de planteamiento y resolución de problemas en un nivel insuficiente. Igualmente, la Subsecretaría de Desarrollo Pedagógico del municipio indicó que la mayor parte del problema radicaba en las prácticas de aula utilizadas por los docentes (Rosas, 2015).

En el siguiente cuadro se muestran los resultados globales de la prueba saber 11 del año 2015 para la Institución investigada.

Tabla 2: Cantidad de estudiantes evaluados año 2016

Código DANE	Nivel del Reporte	del Matriculados	Registrados	Presentes	Publicados
	Colombia (8979 establecimientos)	426747	466071	461287	456351
	Cali (283 Establecimientos)	20486	16405	16193	15947
176001040079	Institución Educativa Santo Tomás	131	131	128	128

Datos suministrados por el equipo pedagógico de la SEM de Santiago de Cali. (Rosas, 2015).

Tabla 3.

Resultados globales de la prueba saber 11-año 2015

Código DANE	Nivel de Reporte	Lectura crítica Promedio (Desviación)	Matemáticas Promedio (Desviación)	Sociales y Ciudadanas Promedio (Desviación)	Ciencias Naturales Promedio (Desviación)	Inglés Promedio (Desviación)	Razonamiento cuantitativo (Desviación)	Competencias ciudadanas (Desviación)
Colombia (8979 establecimientos)		50.7 (7,5)	51.5 (9.3)	51 (9.1)	51.3 (7.7)	51.3 (7.8)	52.6 (10.6)	50.4 (8.3)

	cimient							
	os)							
	Cali	50.6	49.7	50.1	50.2	50.1	50.8	49.9
	(283	(7.6)	(9)	(9)	(7.8)	(8)	(10.3)	(8.1)
	estable							
	cimient							
	os)							
17600	INSTIT	53.3	51.6	53	51.4	50.4	52.7	52.5
10400	UCIÓN	(7.3)	(8.2)	(8.9)	(7.8)	(9)	(9.7)	(7.8)
79	EDUCA							
	TIVA							
	SANTO							
	TOMÁS							

Datos suministrados por el equipo pedagógico de la SEM de Santiago de Cali. (Rosas, 2015).

Los resultados de la Institución Educativa son similares a los promedios municipal y nacional, pero ello no se puede considerar como un logro definitivo teniendo en cuenta que a nivel nacional los resultados obtenidos no alcanzan el nivel que se requiere para posicionarse como un país líder en el desarrollo de educación de calidad.

En el siguiente gráfico se muestra un leve progreso de los estudiantes de la institución educativa investigada, durante los tres últimos años, en los resultados de las pruebas específicas de lectura crítica y ciencias naturales.

A pesar del leve progreso, es necesario seguir elevando los niveles de desempeño en las competencias de lectura y escritura con miras a que las demás asignaturas se beneficien y sigan contribuyendo al progreso en los promedios de las evaluaciones que realiza el ICFES.

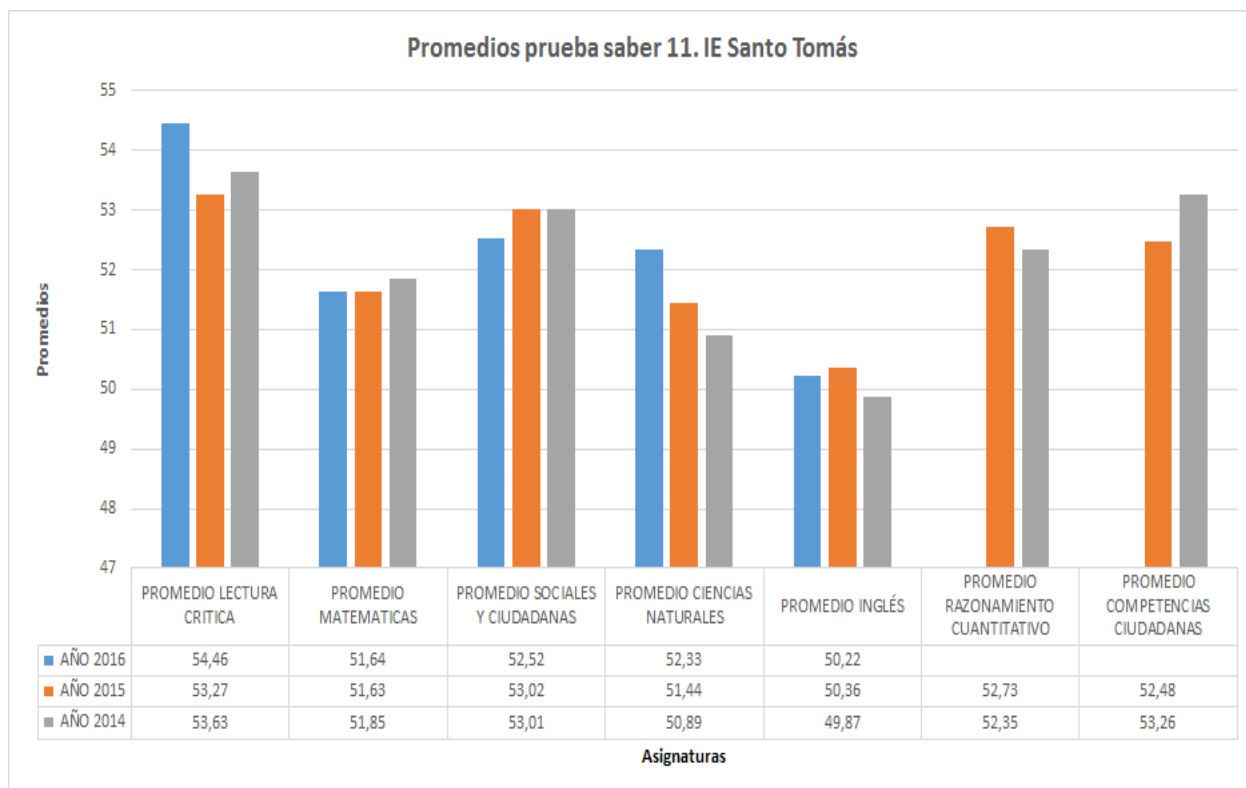


Gráfico 1: Resultados prueba saber 11 2014-2016. (Rosas, 2015).

En cuanto a las pruebas PISA (OCDE, 2006), los resultados de la evaluación de la competencia lectora, se dividieron en tres rubros según el tipo de proceso que los reactivos pedían. Así se obtuvo una puntuación en recuperación de información, otra en interpretación de textos, y una más en reflexión y evaluación. Además, se ofrece una evaluación global de la competencia lectora en una escala que tiene una media de 500 puntos y en la que la gran mayoría de los estudiantes se ubican entre los 300 y los 700 puntos. Integrando los tres tipos de procesos evaluados, se obtuvo la siguiente escala general en el que se distinguen 6 niveles de desempeño:

Tabla 4.

Niveles de desempeño en comprensión lectora, pruebas PISA

NIVEL	PUNTAJE	CARACTERÍSTICAS
Nivel 5, el más alto	con 625 puntos o más	En él se ubican los estudiantes que pueden manejar información difícil de encontrar en textos con los que no están familiarizados. Son estudiantes que muestran una comprensión detallada de dichos textos y pueden inferir qué información del texto es relevante para

		responder al reactivo. Pueden recurrir a conocimiento especializado, evaluar críticamente y establecer hipótesis.
Nivel 4	de 553 a 625 puntos	Alumnos que pueden responder a reactivos difíciles, como los que piden ubicar información escondida o interpretar significados a partir de sutilezas del lenguaje. Pueden evaluar críticamente un texto.
Nivel 3	de 481 a 552 puntos	Son capaces de trabajar con reactivos de complejidad moderada. Ubican fragmentos múltiples de información, vinculan distintas partes de un texto y relacionan dicho texto con conocimientos familiares o cotidianos.
Nivel 2	de 408 a 480 puntos	Los alumnos responden reactivos básicos como los que piden ubicar información directa, realizar inferencias sencillas, identificar lo que significa una parte bien definida de un texto y utilizar algunos conocimientos externos para comprenderla.
Nivel 1	de 335 a 407 puntos	En ese nivel están los alumnos que sólo pueden ubicar un fragmento de información, identificar el tema principal de un texto y establecer una conexión sencilla con el conocimiento cotidiano.
Por debajo del nivel 1	menos de 335 puntos	Están los alumnos que pueden leer, en el sentido técnico de la palabra, pero que tienen importantes dificultades para utilizar la lectura como una herramienta que les permita ampliar sus conocimientos y destrezas en diferentes áreas.

Fuente: Propia

Con respecto al informe de las pruebas PISA para el año 2015 (El País, 2016), Colombia se encuentra en las competencias en Ciencias en 416, en comprensión lectora en 425 y en competencias en matemáticas 390, lo que indica que se encuentra muy alejado para alcanzar una medida razonable.

De igual forma, De Zubiría (2016), considera que el nivel mínimo que debe tener un ciudadano para poder interactuar adecuadamente en el contexto actual es el 2. Pero en lectura, el 43 por ciento de los estudiantes colombianos no lo alcanza y en matemáticas el 66 por ciento tampoco lo logra. Al mismo tiempo, en lectura solo 9 de cada mil jóvenes llegan al nivel de crítica y solo el 7 por ciento alcanza el nivel de lectura profunda.

Los esquemas de aprendizaje requieren que los estudiantes vayan desarrollando gradualmente sus niveles de interpretación, que en muchas ocasiones no se llegan a dar en los momentos esperados, ya que los factores externos impiden que estos se construyan; por otro lado, los modelos y los enfoques pedagógicos y didácticos que se imparten en el aula, en muchas ocasiones no alcanzan a indagar más allá, sobre la forma en cómo los estudiantes aprenden y sobre qué estrategias se está dando este aprendizaje.

Afrontar un problema de la física requiere de un esquema organizacional donde además de interpretar gráficamente la situación planteada, se deben identificar e interpretar las variables que intervienen con sus respectivos valores numéricos, las incógnitas del problema y las ecuaciones que se deben considerar.

Aunque el contexto se presenta sencillo en estas líneas, la realidad muestra que cuando en el aula se presenta una situación – problema propio de la física, (de baja o mediana complejidad) los estudiantes tienen dificultades para abordarla.

Se pueden enumerar diversos factores que influyen, como son: los bajos niveles de interpretación y argumentación textual, pocas habilidades comunicativas, deficientes bases matemáticas, mal uso de la calculadora, alta desatención o desinterés por el conocimiento que se está impartiendo, una metodología poco didáctica u otros factores asociados a problemáticas familiares o sociales que frenan los procesos académicos de los estudiantes.

Presentar a los estudiantes actividades donde se hagan transversales varias estrategias de las asignaturas del currículo, es una propuesta pertinente que puede resultar provechosa para un mejoramiento de la didáctica de la física en el salón de clases.

La Física, como una de las ramas de la ciencia naturales, necesita de la experimentación y la indagación para poder llegar a conclusiones generales que fundamenten las leyes de la naturaleza, pero si un problema o una teoría no son bien interpretados pueden generar confusiones o malos cálculos, esto conlleva a sentimientos de fracaso y rechazo hacia la asignatura, se puede así estar perdiendo la oportunidad de que los estudiantes desarrollen competencias científicas, que le permitan trabajar con los errores y aprender de la situación.

Al respecto de las TIC, la OCDE (2015), menciona que las pueden ayudar a mejorar el aprendizaje, si se articulan a estrategias como el trabajo por proyectos, basados en la investigación escolar, facilitando el aprendizaje cooperativo, metodologías de evaluación del aprendizaje, aprovechando en definitiva las TIC para acercar las ciencias a los estudiantes, con simuladores, laboratorios de experimentación virtual, entre otros recursos educativos digitales. (Bedoya, 2016). En los últimos años, desde el Ministerio de Educación Nacional las instituciones educativas, han sido incluidas en programas de formación para docentes en el uso pedagógico de las TIC, dentro de los más reconocidos están, el programa Tit@, diplomados de Computadores Para Educar y la Fundación Telefónica, entre otros.

El Ministerio TIC en apoyo al proceso de inclusión de la educación en las nuevas formas de comunicación, ha impulsado a los docentes para que integren estas herramientas en el aula de clases, dotando de tabletas o computadores y formando a los docentes en un uso adecuado por medio de diplomados. Tras un año de haber sido beneficiadas con tecnología, las escuelas y colegios públicos empiezan a presentar mejores resultados sobre la tasa de deserción, la tasa de repitencia, el desempeño en Pruebas de Conocimiento Saber y las tasas de acceso a la educación superior. Las TIC siguen impactando positivamente la educación colombiana. (MINTIC, 2016)

Estas iniciativas además de ser formativas han dotado de herramientas tecnológicas, como computadoras, tabletas, tableros digitales y proyectores.

Consultando a algunos maestros de diferentes instituciones educativas se ha podido concluir que en la mayoría de casos estos dispositivos están siendo subutilizados, o no se utilizan por temor al deterioro, y no se les da el uso potencial para el que fueron creados, de la misma manera un alto porcentaje de docentes no aprovechan las capacitaciones, ni tampoco las instituciones apoyan adecuadamente a los maestros en estos procesos.

El auge de la tecnología ha traído consigo una mar de posibilidades para que los docentes se apropien de los recursos necesarios para cambiar las prácticas en el aula e implementen nuevas formas de organizar y presentar sus clases y plantear las actividades a los estudiantes.

El proyecto propuso presentar a estudiantes de grado décimo, el movimiento parabólico desde estrategias de indagación, comprensión e interpretación textual para el análisis de situaciones problema, antes de llegar al procedimiento matemático. Es así como a través del ejercicio de las competencias de lenguaje y de ciencias naturales e integrando a estas los recursos y equipos computacionales, se pretende mejorar los procesos didácticos para la solución de problemas de física para promover un esquema donde prevalezca un fortalecimiento de las competencias comunicativas y científicas antes que la adquisición plana de una temática.

Grisolia (2008), en su artículo “La Interdisciplinariedad en la Enseñanza de las Ciencias”, publicado en la revista Ciencia y Educación en marzo, toma referentes de varios autores (Visser (2002), Piaget, citado por Ricci (2003), Falla (1999), Lértora (2002) y Reyes(2001)) sobre la diferencia entre interdisciplinariedad, multidisciplinariedad, y transdisciplinariedad de los cuales deduce que los tres términos hacen referencia a la cooperación entre dos o más disciplinas para la resolución de un problema, además dice, que la transdisciplinariedad se distingue de las otras dos, en que en ella se construye un nuevo campo de saber que combina varias disciplinas tomando identidad propia, la interdisciplinariedad es la condición didáctica que permite cumplir el principio de la sistematización de la enseñanza y asegurar el reflejo consecuente de las relaciones objetivas vigentes en la naturaleza y la sociedad, mediante el contenido de las diferentes asignaturas que integran el currículo de la escuela actual. (Fiallo, 1997), por tanto, se hace pues necesaria la interdisciplinariedad en la escuela, donde de manera integrada áreas como la física, el lenguaje y la informática se unan para cumplir una labor educativa, evidenciando los aportes de cada una de ellas en la construcción del conocimiento, mediante actividades de carácter metodológico.

Según el Diccionario de la educación y métodos de enseñanza, Carderera (2009) se conoce el Trivium y el Quadrivium como programas pioneros de una enseñanza integrada. Se le llamó así a la forma como se dividió la enseñanza en la escuela durante la edad media, el Trívium comprendía la gramática, la dialéctica y la

retórica, mientras que el Quadrivium incluía la aritmética, la geometría, la astronomía y la música. A estas siete disciplinas se les llamó las artes liberales porque, según el sabio inglés Salisbury, quien las dominaba era conocedor de los caminos para llegar a la sabiduría. Se cita a Bacon quien plantea la necesidad de unificar el saber (Torres, 2006).

Se desarrolló un ambiente virtual educativo que integra el uso de la física y el lenguaje como herramientas útiles, prácticas, reflexivas y motivadoras para la resolución significativa de problemas en pro de la enseñanza y aprendizaje de ambas asignaturas, para ello se plantea la propuesta usando una de las temáticas de la física del grado décimo, el movimiento parabólico, pretendiendo que sea la base para temáticas posteriores propias de esta disciplina de las ciencias naturales. Se espera que docentes de matemáticas, física y lenguaje conozcan la presente propuesta, la implementen con los ajustes que ellos consideren pertinentes y se sientan motivados a cambiar las prácticas pedagógicas en el aula y se mejoren los procesos de enseñanza y el aprendizaje de estas asignaturas.

Por todo lo anterior, el objetivo principal del proyecto fue proponer una estrategia didáctica que promueva la comprensión del movimiento parabólico en la asignatura de física, integrada con las TIC y apoyada en los procesos de lectoescritura, en la educación media técnica.

2. METODOLOGÍA

El desarrollo del proyecto se dividió en varias etapas que permitieron en cada una de ellas recopilar información necesaria para documentar el proceso de investigación, definir el tema a tratar y plantear la hipótesis sobre la problemática con la documentación bibliográfica donde se consultaron y se referenciaron varios autores que habían trabajado sobre el tema, esto permitió confrontar con la realidad del aula y definir las técnicas e instrumentos para plantear la propuesta.

Los estudiantes que participaron en la implementación del proyecto cursan grado decimo cuyas edades oscilan entre los 15 y 18 años, algunos son vecinos del nororiente de la ciudad o vienen de barrios o lugares cercanos a la ciudad de Cali. Los datos recopilados de la población participante sirvieron como insumos para diseñar la propuesta didáctica y los instrumentos de aprendizaje para que sea

implementada durante el año lectivo. Se recurrió a varias fuentes primarias como libros, monografías, tesis y publicaciones oficiales, documentales, videocintas y fuentes secundarias como resúmenes de referencias primarias. (Hernández, Collado y Lucio, 2006). Todo el proceso de recolección de información se hizo durante gran parte del año lectivo 2016 por parte del docente del área de física, mediante los resultados académicos evidenció las competencias con mayor índice de reprobación y la aplicación de dos encuestas donde se buscaba caracterizar el impacto de las TIC en su quehacer diario, además se realizó un protocolo de observación que en conjunto arrojó resultados más concretos a la motivación e interés por cada clase.

La encuesta que se utilizó como instrumento de recolección de información fue fundamental en este proyecto, con esta se buscaba conocer la perspectiva de los estudiantes sobre las estrategias didácticas aplicadas actualmente en el proceso de enseñanza aprendizaje, lo cual permitió a los investigadores validar la necesidad de plantear la propuesta. Se realizó un cuestionario, de ocho preguntas, diseñados en Google Drive y se dispusieron en los grupos de Edmodo ya existentes, para su diligenciamiento. La muestra fue aleatoria y libre, se conformó automáticamente con un total de 29 participantes con respecto a la población de 125 estudiantes, lo que refiere un 25% aproximadamente.

Después de identificar las competencias a trabajar, se utilizaron las propias del área ciencias naturales presentados por el MEN, así como las competencias digitales.

Estándares básicos de competencias con enfoque interdisciplinar (MEN, 2004)

- Me aproximo al conocimiento como científico-a natural
Utilizo modelos biológicos, físicos y químicos para explicar la transformación y conservación de la energía.
- Manejo conocimientos propios de las ciencias naturales
Identifico aplicaciones de diferentes modelos Biológicos, químicos y físicos en procesos industriales y en el desarrollo tecnológico; analizo críticamente las implicaciones de sus usos.
- Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos
Retomo críticamente los lenguajes no verbales para desarrollar procesos comunicativos intencionados.

- Comprensión e interpretación textual

Comprendo e interpreto textos con actitud crítica y capacidad argumentativa.

- Producción textual

Produzco textos argumentativos que evidencian mi conocimiento de la lengua y el control sobre el uso que hago de ella en contextos comunicativos orales y escritos.

Competencias e indicadores de desempeño

Competencias de ciencias naturales y educación ambiental

- Uso comprensivo del conocimiento científico

Identifico variables que influyen en la experimentación con lanza-proyectiles.

- Explicación de fenómenos

Establezco relaciones entre los datos de la experimentación con datos teóricos del movimiento parabólico.

- Indagación

Expreso de diversas formas el proceso de experimentación con fenómenos parabólicos.

Competencias específicas

La elaboración del OVA tiene en cuenta la integración de las competencias específicas:

Tabla 5

Enfoque por competencias del OVA

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS		
SABER SER	SABER CONOCER	SABER HACER
Trabaja en cooperación para conseguir un objetivo. Desempeñas roles activos en el trabajo en colaboración.	Construye conocimiento científico a través de la indagación. Observa y elabora instrumentos para la recolección de datos.	Escribe informes de carácter científico. Desarrolla laboratorios siguiendo un proceso científico.

Tiene autonomía en la resolución de problemas. Busca alternativas para alcanzar un objetivo.	Aplica métodos de observación científica. Usa la expresión escrita con propiedad para elaborar textos de carácter científico e investigativo.	Explora el contexto y analiza la problemática que se le plantea. Busca alternativas de solución a los problemas planteados.
---	--	--

Fuente: Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

Objetivos de aprendizaje

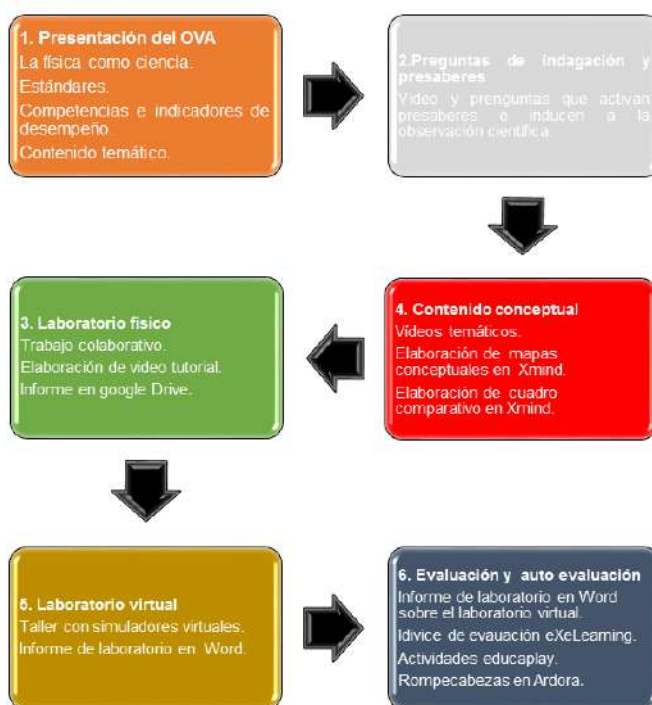
Los objetivos de aprendizaje enmarcan los propósitos principales de la implementación del proyecto en el aula, estos corresponden a una integración de las ciencias naturales y las TIC.

- Promover en los estudiantes el uso de herramientas virtuales que permitan su autoaprendizaje y guíen el proceso de indagación científica sobre el movimiento parabólico.
- Inducir la comprensión del movimiento parabólico a través de una didáctica que involucra laboratorios físicos y virtuales.
- Integrar una didáctica que involucre las áreas de lenguaje y física para la comprensión del movimiento parabólico, tomando como partida actividades de indagación y observación científica de los fenómenos físicos.
- Promover habilidades científicas y de comprensión en los estudiantes por medio de un objeto virtual de aprendizaje y del estudio del movimiento parabólico.

Presentación del producto final

El objeto virtual de aprendizaje está diseñando con el programa eXeLearning, y responde a una didáctica de la Pedagogía de la Comprensión y al aprendizaje por indagación sobre el movimiento parabólico. El objeto está dirigido para estudiantes de educación media en Colombia y responde a la búsqueda de un aprendizaje significativo que parte del contexto colombiano.

Las actividades están elaboradas para incentivar las competencias en las áreas de ciencias naturales y lenguaje; fueron organizadas en una secuencia que avanza en torno a la indagación (Figura 1), y la observación científica, a la par, incluyen la lectura, escritura y argumentación. Las herramientas que predominan en el OVA son Power Point, Powtoon, Genially, Educaplay, diversos Idvices de eXeLearning,



Google Drive, entre otras.

Figura 1: Estructura del OVA

Las actividades y contenidos tratan subtemas que tienen que ver con el movimiento parabólico como las variables, constantes y ángulos en las ecuaciones y la forma en que se resuelven, sumando a esto, incluye laboratorios que tienen como objetivo principal experimentar con los fenómenos del movimiento parabólico, a través de simuladores que complementan la práctica del docente en el aula.

Menú « Anterior Siguiente »

LA FÍSICA EN LA VIDA COTIDIANA

EXPLORANDO EL MOVIMIENTO PARABÓLICO

LA FÍSICA EN LA VIDA COTIDIANA

Estándares con enfoque interdisciplinar

Competencias e indicadores de desempeño

1. Activa tus saberes: la física en los goles
2. Laboratorio físico: experimenta con el entorno
3. Interpreta y afianza tus habilidades
4. Laboratorio Virtual: juega con simuladores
5. Simuladores virtuales
6. Autoevaluación: Mide tu aprendizaje
7. Pasatiempos
8. Rompecabezas

Referencias de imágenes

Observa el siguiente video

En la escuela muchas veces nos hablan de cosas que tal vez aprendemos sin encontrarle alguna relación con las situaciones que vivimos o vemos diariamente, pero no nos detenemos quizá a pensar que todo lo que sucede tiene alguna explicación científica o una razón de ser.

La física por ejemplo, muchas veces se nos convierte en una de esas asignaturas por la cual debemos responder para que nuestro nivel académico sea el mejor, pero ¿sí has notado que está en toda parte?. El solo hecho de hablar o escuchar es un proceso donde interviene el medio por donde viaja el sonido, si no hubieses ese medio, que es el aire, no podríamos comunicarnos. Cuando vas en una patineta y deseas bajarte debes hacerlo en la dirección del movimiento para que no vayas a sufrir una caída, esto responde a la ley de la inercia. Cada 24 horas vivimos un nuevo día y cada 365 días un nuevo año, esto se debe a que la Tierra rota y se traslada simultáneamente respondiendo a las características del movimiento circular... podríamos continuar hablando de las múltiples aplicaciones que tiene la física en todos los campos de nuestra vida, de todas formas puedes explorar muchos campos de aplicación de ésta fascinante ciencia, por ahora te invito a que le explores este objeto virtual de aprendizaje y realices todas las actividades que te planteamos.

¡BIENVENIDOS!

Figura 2: Página principal del OVA

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Dentro de los resultados obtenidos durante la investigación, se pueden destacar dos apartes principalmente, el primero es la percepción que tienen actualmente los estudiantes sobre las didácticas utilizadas para la enseñanza de las ciencias naturales y la importancia de la integración de las TIC en estos procesos, fruto del diligenciamiento de una encuesta por 29 estudiantes de grado decimo de la Institución Educativa y el segundo aparte refleja la percepción del grupo investigador y docente mediante un protocolo de observación realizado durante el proceso de implementación del proyecto, el cual tuvo una duración aproximada de 5 semanas para un total de 20 horas de clase.

Tabla 6

Protocolo de observación de implementación.

PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN			
Proyecto:		Observador:	

Lugar:		Escena:	
Hora inicio:			
Hora final:			
Descripción			
Interpretativo			
Temático			
Personal			

Fuente: Propia

Del anterior protocolo aplicado se pudieron evidenciar los siguientes hallazgos:

- Se fortaleció el trabajo colaborativo por parte de los estudiantes en el desarrollo de las actividades propuestas, cada integrante realizaba aportes significativos del tema.
- Se evidenció un alto interés por las temáticas, donde no solo se limitan a realizar lo propuesto, sino que realizaban investigación para generar nuevos conocimientos que les permitan mejorar la entrega de la actividad en desarrollo.
- El uso de actividades interactivas como videoquices, crucigramas, simuladores, entre otros, fomentan el espíritu competitivo de los estudiantes, donde se esfuerzan por lograr el mejor resultado.
- La disciplina de los estudiantes mejoró, al aumentar su interés por la clase, participaban de forma activa, lo que conllevaba a tener un menor porcentaje de estudiantes realizando actividades inoficiosas o perturbando el buen ambiente de trabajo.
- Cuando no había una buena conectividad y no se podía acceder a todas las actividades de manera óptima, se evidenciaba la pérdida de interés.
- En algunas oportunidades, la falta de infraestructura o espacios con

dispositivos tecnológicos retrasaba el proceso.

Ahora bien, tomando como referencia diversos documentos sobre el impacto de las TIC en las ciencias naturales como el de Gelves y Guillén (2017), “Las TIC en la didáctica de la enseñanza de las ciencias naturales y las matemáticas”, donde a través de la herramienta árbol de problemas, aplicada a niños de grado sexto, evidenciaron, al igual que el presente estudio, que, es necesario contar con un docente investigador y capacitado en tecnologías, innovación de metodologías, y mejoramiento de procesos y herramientas al momento de explicar, con la intervención de una orientación pedagógica para fomentar el respeto y la responsabilidad en pro de alcanzar metas.

Del mismo modo, Arias (2016), evidenció en su tesis de maestría, “Las TIC en la educación en ciencias en Colombia: una mirada a la investigación en la línea en términos de su contribución a los propósitos actuales de la educación científica”, la mediación pedagógica del profesor en el uso de las tecnologías de información en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es el elemento fundamental para trascender el uso instrumental de las mismas; esta mediación depende del reconocimiento sobre el potencial que tienen estas tecnologías y su direccionamiento para el trabajo desde asuntos no solo disciplinares, sino también desde una mirada compleja que permita una apropiación no solo de los conceptos, sino también de los asuntos relacionados con la construcción de la ciencia y la aplicación práctica de los conocimientos, ya que la población estudiantil participante en el desarrollo de la investigación fueron jóvenes que oscilan entre los 15 y los 18 años, y para ellos el uso de la tecnología se hace indispensable en cada actividad de la cotidianidad, lo que motiva a que los métodos de enseñanza no sean los mismos con los que aprendieron, por eso se hace necesaria la implementación de nuevas alternativas que marchen paralelamente a las opciones tecnológicas de la época, donde las nuevas propuestas didácticas siempre serán una oportunidad de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo si se integran las TIC, ya que en el ámbito nacional, los recursos TIC implementados para la Enseñanza de las Ciencias en la educación básica y media corresponden a tecnologías de uso muy general (Pontes, 2005), por lo que se requiere ampliar la investigación acerca de la implementación de recursos específicos de Enseñanza de las Ciencias asistida por computador y los estudiantes del presente manejan las

herramientas de forma innata, y es labor fundamental del educador, que lo hagan de una forma responsable y productiva.

Otro resultado relevante de este trabajo, se refiere a la importancia del aumento de interés, que demostró el estudiante por el desarrollo de los contenidos temáticos de la asignatura de ciencias naturales, en este caso de física, donde no solo mejoró su desempeño y participación, sino también su puntualidad u disciplina; al respecto García (2016), en su tesis de Master denominada “Física y química en contexto: uso de las TIC como herramientas de motivación”, menciona que el objetivo de aumentar la motivación ante la asignatura tendrá como consecuencia una mejora en el aprendizaje de la misma, de forma que se conseguirá despertar el interés de los estudiantes, que podrían continuar su formación con estudios relacionados con estas disciplinas o, al menos, se conseguirá formar ciudadanos capaces de realizar valoraciones críticas y tomar decisiones objetivas sobre los temas más controvertidos en los que la física o la química estén involucradas.

La clase de física junto y la de química, en la educación media, son la representación del área de ciencias naturales, pero a medida que se presentan las temáticas se va desligando como elemento constitutivo y se transforma, en otra rama de las matemáticas, dejando a un lado el desarrollo de competencias científicas como son: el uso comprensivo del conocimiento científico, la explicación de fenómenos y la indagación, por lo que se hace necesarios innovar en la práctica docente en busca de rescatar el aporte científico que le brindan estas asignaturas a la cotidianidad de la vida de los estudiantes, logrando que el aprendizaje se haga significativo.

Además del fortalecimiento en los ámbitos académicos y actitudinal de los estudiantes, se puede resaltar la capacidad que adquieren para la generación de nuevos conocimientos como lo indican Haudemand, R; Haudemand, N y Echazarreta, D. (2014), en el Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, mencionando que la incorporación de TIC ofrece ventajas efectivas en la preparación de los estudiantes, les permite adquirir capacidad para localizar múltiples fuentes de conocimientos, información, capacidad para comparar y contrastar patrones que revelen conexiones, capacidad para crear un marco integrador y un enfoque más holístico en la comprensión de situaciones problemáticas donde deben adaptar sus conocimientos en contextos inesperados

y cambiantes. La comunicación entre pares y docentes, en actividades no presenciales y/o a distancia.

El hecho de trabajar con recursos innovadores en situaciones concretas desde los primeros años de la carrera permite a los futuros profesionales encontrar respuestas a problemas que tendrán que resolver como trabajadores, pues para ello se requiere de un pensamiento interdisciplinario integrador y trasdisciplinar, así mismo, el OVA diseñado contiene actividades integradoras donde prevalece la pedagogía de la indagación como estrategia de aprendizaje; su estructura puede ser llevada a otras temáticas que se plantean no solo desde las ciencias naturales, sino desde cualquier otra área del conocimiento.

Como recomendaciones para siguientes experiencias, se concluyó que en el área de las ciencias naturales es importante plantear propuestas didácticas que incluyan razonamientos y además promuevan, en los estudiantes, el desarrollo de las competencias propias, disminuyendo el protagonismo a la cuantificación de los resultados y realizar seguimiento presentando los resultados de la implementación del OVA en una matriz DOFA, que enfatice los aciertos y desaciertos con sus respectivas recomendaciones.

4. CONCLUSIONES

Después de lograr una implementación de la estrategia pedagógica propuesta se pudo concluir que:

- Esta propuesta buscó que los estudiantes que ingresan a la educación media técnica, tengan la posibilidad, de acceder al conocimiento científico a través de actividades que requieran el uso de competencias de lectura y escritura mediadas por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.
- El diseño un objeto virtual de aprendizaje para la clase de física se plantea desde una didáctica para abordar el conocimiento del movimiento parabólico, usando estrategias científicas y herramientas TIC. mediante actividades integradoras donde prevalece la pedagogía de la indagación como estrategia de aprendizaje; su estructura puede ser llevada a otras

temáticas que se plantean no solo desde las ciencias naturales, sino desde cualquier otra área del conocimiento.

- La población estudiantil participante que motivó la presentación de la propuesta son jóvenes que oscilan entre los 15 y los 18 años, para ellos el uso de la tecnología se hace indispensable en cada actividad de la cotidianidad, los métodos de enseñanza no pueden ser los mismos con los que aprendieron sus padres y maestros, por eso se hace necesaria la implementación de nuevas alternativas que marchen paralelamente a las opciones tecnológicas de la época.
- La clase de física junto con la de química, en la educación media, son la representación del área de ciencias naturales, pero a medida que se presentan las temáticas se va desligando como elemento constitutivo y se transforma, en otra rama de las matemáticas, dejando a un lado el desarrollo de competencias científicas como son: el uso comprensivo del conocimiento científico, la explicación de fenómenos y la indagación.
- Las nuevas propuestas didácticas siempre serán una oportunidad de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo si se integran las TIC, ya que los estudiantes del presente manejan las herramientas de forma innata, y es labor fundamental del educador, que lo hagan de una forma responsable y productiva.

Referencias

Arias Gil, V. (2016). Las TIC en la educación en ciencias en Colombia: una mirada a la investigación en la línea en términos de su contribución a los propósitos actuales de la educación científica.

Bedoya, R. F. (2016) Entornos digitales y políticas educativas dilemas y certezas. El impacto de las TIC en la educación. El caso de computadores para educar. UNESCO. Buenos Aires. Obtenido de: <https://goo.gl/SSMwLt>

Carderera. M. (2009). Diccionario de educación y métodos de enseñanza. Madrid: Imprenta de A. Vicente.

Arias, C. A. (2012). El papel del lenguaje en las áreas curriculares. Revista Q, 6(12).

De Zubiría, J. (2016) Resultados de las pruebas PISA: no hay mucho que celebrar. Razón Pública.com. (online) Obtenido de: <https://goo.gl/1BU2F9>

El País (2016). Resultados del informe PISA (online), Madrid. Obtenido de: http://elpais.com/elpais/2016/12/05/media/1480958752_164797.html

Fiallo, J. (1997). La interdisciplinariedad. Reto para la calidad de un currículo. Revista Desafío Escolar. (La Habana) No.2:23, mayo-julio

Furman, M. "et al" (2011). Ciencias naturales, material para docentes. Sexto grado, nivel primario. Proyecto escuela del bicentenario. Argentina. Obtenido de: <https://goo.gl/A7Kj8J>

Galagovsky, y Adúriz-Bravo, (2001). Modelos y analogías en la enseñanza de las ciencias naturales: El concepto de modelo didáctico analógico. Enseñanza de las Ciencias, 19(2), 231-242.

Galves Días, A., Araca, G., & Clemente, D. (2017). Las TIC en la didáctica de la enseñanza de las ciencias naturales y las matemáticas.

García Suárez, A. (2016). Física y química en contexto: uso de las TICs como herramientas de motivación.

González & Laguado. (2007) Documentos. MEN. Obtenido de: <https://goo.gl/Ef3r2S>

Grisolia, M. (2008). La interdisciplinariedad en la enseñanza de las ciencias. Venezuela. <https://goo.gl/u1tupm>

Harlen, W. (2003). Evaluación y Educación en Ciencias Basada en la Indagación: Aspectos de la Política y la Práctica. Italia. <https://goo.gl/jvrmDX>

Hernández, R, Collado C. y Lucio P. (2006) Metodología de la investigación, Ed. MC Graw Hill, México. Obtenido de: <https://goo.gl/xSXE41>

Haudemand, R., Haudemand, N., & Echazarreta, D. (2014). Las TIC en la enseñanza de la Física; conexiones con otras ciencias. In D. Pulfer, Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, Buenos Aires, Argentina.

MEN (2004). Estándares básicos de competencias en ciencias naturales y ciencias sociales. Ministerio de educación nacional de Colombia.

MEN (2006). Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas y ciencias ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Ministerio de educación nacional de Colombia.

MINTIC (2016). Las TIC siguen impactando positivamente la educación colombiana. Sala de Prensa. (Online). Colombia. Obtenido de:
<https://goo.gl/VU42C2>

Mishra, P., y Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>

OCDE, P. (2006). El programa PISA de la OCDE qué es y para qué sirve. Santillana. OCDE, PISA. (2009). Marco de la evaluación: Conocimientos y habilidades en ciencias, Matemáticas y Lectura. Paris: OCDE.

Perkins, D. (2008). La escuela inteligente. Editorial Gedisa S.A. España.

Pontes, A. (2005). Aplicaciones de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la educación científica”. *Revista Eureka sobre Enseñanza y divulgación de las Ciencias*, 2 (1), pp. 2-18; 330-343.

Ruíz, F. J. (2007). Modelos didácticos para la enseñanza de las ciencias naturales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 3(2).

Rosas, J. (2015), Asistencia técnica a la Institución Santo Tomás. Gestión de la evaluación para la calidad del servicio educativo. Secretaria de educación municipal de Santiago de Cali. Cali. Colombia.

Torres J. (1994). Globalización e interdisciplinariedad: El currículo integrado. Ediciones Morata. Madrid. <https://goo.gl/kpsM5p>

ESTRATEGIA TIC PARA FORTALECER LA COMPETENCIA DE SOLUCIÓN DE PROBLEMAS MEDIANTE EL PENSAMIENTO COMPUTACIONAL

César Augusto Gutiérrez Rodríguez⁴³

RESUMEN

El objetivo de este proyecto fue fortalecer la competencia de solución de problemas desde la asignatura de tecnología e informática, integrando para ello el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC, en el proceso enseñanza aprendizaje. El trabajo se desarrolló con 15 estudiantes de grado décimo en una Institución Educativa de Cali, Colombia. Como herramienta, se utilizó un Entorno Virtual de Aprendizaje, EVA, diseñado bajo el modelo de guion instruccional ADDIE y aplicando la técnica didáctica del Aprendizaje Basado en Problemas, ABP. La caracterización inicial de la competencia se realizó a partir del resultado de las pruebas Saber 11° 2016, junto con una evaluación diagnóstica diseñada con preguntas del cuadernillo de pruebas Saber de grado noveno. Luego de implementar el EVA, los resultados de la prueba final indicaron que el grupo mejoró la competencia de solución de problemas, cuando se compara su desempeño con respecto a la prueba inicial. Igualmente, se observaron cambios positivos en los ámbitos social y comportamental, lo que indica que la estrategia con mediación tecnológica produjo un mayor compromiso de los estudiantes en su proceso formativo.

⁴³ Doctorante en ciencias de la educación, Magíster en informática educativa, Especialista en Internetworking e Ingeniero de sistemas y telecomunicaciones, Docente TIC en la secretaría de Educación Municipal de Santiago de Cali – Institución Educativa Santo Tomás, Docente investigador en Escuela Militar de Aviación Marco Fidel Suarez. Cali - Colombia. profecesar15@gmail.com

Palabras Clave: entorno virtual de aprendizaje, aprendizaje basado en problemas, educación virtual, solución de problemas, pensamiento computacional

ABSTRACT

The objective of this project was to strengthen the competence of solving problems from the subject of technology and computing, integrating the use of Information and Communication Technologies, ICT, in the teaching-learning process. The work was developed with 15th grade students in an Educational Institution of Cali, Colombia. We used like tool a Virtual Learning Environment, EVA, designed under the instructional script model ADDIE and applying the didactic technique of Problem Based Learning, ABP. The initial characterization of the competition was carried out based on the result of the Saber 11 ° 2016 tests, together with a diagnostic evaluation designed with questions from the Saber ninth grade test booklet. After implementing the EVA, the results of the final test indicate that the group improved the problem-solving competence when comparing its performance with respect to the initial test. Likewise, positive changes were observed in the social and behavioral fields, which indicates that the strategy with technological mediation produced a greater commitment of the students in their formative process.

Keywords: virtual learning environment, problem-based learning, virtual education, problem solving, computational thinking

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el modelo de formación por competencias, entendidas como el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y valores que adquiere un estudiante, constituye la base del sistema educativo colombiano (García-Quiroga, Coronado, y Giraldo-Ospina, 2017). El Ministerio de Educación Nacional, MEN, ha establecido los estándares básicos de competencia para algunas áreas, sin embargo, la de tecnología e informática, en los niveles de educación básica y media, aún no (MEN, 2006). Entre las competencias que se encuentran más presentes en las áreas básicas tanto a nivel nacional como internacional es la de solución de problemas (Giraldo, 2014), en la cual el estudiante debe evidenciar capacidad para formular problemas a partir de diferentes situaciones, aplicar diversas estrategias y justificar la elección de los métodos de solución (Hernández-

Suárez, Prada-Núñez, y Gamboa-Suárez, 2017; Barrera-Mesa, Fernández-Morales, y Duarte, 2017a).

La educación en Colombia, presenta una serie de dificultades relacionadas, entre otras, con la práctica misma de la enseñanza (Jaramillo-Arcila, y Quintero-Calvache, 2014). Para los profesores cada una de sus clases representa un reto en el propósito de atraer la atención de sus estudiantes, independientemente del nivel o área de formación (Aldana-Bermúdez, y López-Mesa, 2016; Bernal-Pinzón, 2017). Esto resulta aún más complejo ya que las características de una época tecnológica, con una sobreoferta de medios audiovisuales como la televisión, el cine e internet, hace de dichos estudiantes individuos curiosos y muy dinámicos, que difícilmente se adaptan a los modelos pedagógicos tradicionales (Buitrago-Guzmán, 2014; Parada-Hernández, y Suárez-Aguilar, 2014).

En este sentido, las TIC, se han adaptado como una herramienta con gran potencial para la mediación pedagógica (Quiroga-Parra, Torrent-Sellens, y Murcia-Zorrilla, 2017). No obstante, un aspecto que ha limitado su integración en la educación es considerar los dispositivos tecnológicos como un obstáculo para el proceso educativo (García-Amaya, Fernández-Morales, y Duarte, 2017), si bien los dispositivos pueden presentarse como distractores, usualmente el beneficio de su empleo es grande, pues suelen desarrollar actitudes más positivas, mayor confianza en el uso fundamentado de los mismos y una actitud crítica que se refleja en el cambio de algunas de sus concepciones y prácticas (Valencia-Serrano, y Caicedo-Tamayo, 2017; Avella-Ibáñez, Sandoval-Valero, y Montañez-Torres, 2017).

Esto último se refleja en diversas experiencias a partir del uso de Entornos Virtuales de Aprendizaje, EVA. Entre ellas se destacan el trabajo de Jaramillo-Arcila y Quintero-Calvache (2014), el cual promueve el pensamiento aleatorio en estudiantes de los grados cuarto y quinto de primaria, en una Institución Educativa, IE, de Santiago de Cali. Igualmente, se tiene el estudio de Rico-González (2011), que aplicó exitosamente un ambiente virtual para la enseñanza de física en el nivel de educación media. Otro trabajo es el de Aguirre (2015) respecto a una experiencia educativa nacional en el Salvador empleando el programa de diseño de videos *Kodu* para desarrollar habilidades computacionales. Asimismo, Barrera-Mesa, Fernández-Morales, y Duarte (2017b), reportan un ambiente de aprendizaje que integra diversas herramientas TIC para facilitar el aprendizaje de los

operadores mecánicos en estudiantes de grado séptimo, con resultados positivos en cuanto a la apropiación de conocimiento.

En la I.E.O Santo Tomás, de Santiago de Cali, en el año 2016 los estudiantes de grado once, presentaban promedios bajos en el área de matemáticas, destacando la competencia de razonamiento y argumentación en un nivel básico y la de solución de problemas en un nivel insuficiente. Igualmente, la Subsecretaría de Desarrollo Pedagógico del municipio indicó que la mayor parte del problema radicaba en las prácticas de aula utilizadas por los docentes (Rosas, 2016). Este artículo presenta el desarrollo, implementación y evaluación de un EVA, con el propósito de fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de grado décimo, especialmente en cuanto a la competencia de solución de problemas, bajo la técnica didáctica de Aprendizaje Basado en Problemas, ABP.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Referentes teóricos

La investigación asumió el Entorno Virtual de Aprendizaje, EVA, como una *herramienta didáctica* en el aula, con el ánimo de estimular la competencia de interpretación y solución de problemas. Igualmente, se consideró como técnica *didáctica* al Aprendizaje Basado en Problemas, ABP. A continuación, se hace una breve presentación de estos conceptos.

Según Díaz, citado por Blanco-Sánchez (2012), los recursos didácticos son todo el conjunto de elementos o estrategias que se utilizan o se pueden utilizar por el docente como complemento en su labor diaria. Ejemplo de ellos son los prototipos didácticos, las maquetas, los carteles y, más recientemente, los videos, software educativo, juegos didácticos y páginas de internet, entre otros (Castro-Galeano, Pinto-Salamanca, y Amaya-Quitián, 2014; Contreras-Chinchilla, y Escalona-Ustariz, 2014; Valdelamar-Zapata, Ramírez-Cruz, Rodríguez-Rivera, y Morales-Rubiano, 2015; León-Medina, y Torres-Barahona, 2016; Rodríguez-Cepeda, 2016; Ramírez-Hurtado, Gil-Monsalve, Medina-Barreto, y Cruz-Muñoz, 2016).

El ABP es una técnica didáctica enfocada en el aprendizaje, la investigación y la reflexión del estudiante frente a un problema planteado por el docente (Fernández, y Duarte, 2013). En muchas ocasiones el ABP permite que los estudiantes adquieran conocimientos y puedan aplicarlos a la solución de un problema real o

ficticio, sin necesidad de recurrir a la clase magistral. El ABP ha sido empleado en todos los niveles de formación y en áreas tan disímiles como ciencias básicas, ingeniería, administración y formación de educadores, por mencionar algunas (Parra-León, Duarte, y Fernández-Morales, 2014; Medina-Rojas, Núñez-Santa, Sánchez-Medina, y Cabrera-Medina, 2017; Almeida-Hidalgo, 2016).

Un Entorno Virtual de Aprendizaje, EVA, es un espacio educativo usualmente disponible en internet, que integra recursos educativos, promueve la interactividad de los estudiantes y brinda actividades de aprendizaje estructuradas (Riveros-Hernández, Nausan-García, García-Miranda, y Palacios-Osma, 2017). El EVA posee una doble dimensión: tecnológica y educativa. La primera se encuentra expresada en las herramientas o aplicaciones informáticas, las cuales sirven de soporte a las propuestas educativas; aunque pueden variar de un EVA a otro, permiten acciones fundamentales como: la publicación de materiales, la interacción entre los miembros del grupo y la organización de la asignatura. La segunda dimensión se refleja en el proceso de enseñanza aprendizaje, y tiene como principal aporte recordar que el EVA se trata de un espacio humano, social y dinámico, fundamentado en la interacción del docente y los estudiantes con el propósito de plantear y resolver actividades didácticas (Salinas, 2011).

El diseño instruccional, DI, según Berger y Kam (2006), es la ruta detallada a seguir para el desarrollo, evaluación e implementación de situaciones que facilitan el aprendizaje de pequeñas y grandes unidades de contenidos, en diferentes niveles de complejidad. En este proyecto el DI se elaboró según el proceso propuesto por Belloch (2011), de Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación, ADDIE. Inicialmente se genera el producto tecnológico y luego se aplican algunos principios en cuanto a: qué es un EVA, su doble dimensión (tecnológica y educativa), cuáles son los criterios de selección, por qué enseñar con y en Entornos Virtuales y cuál es el papel del docente en la utilización de dichas herramientas (Salinas, 2011).

La integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, según la propuesta de Mishra y Koehler (2006), se compone de 3 conocimientos fundamentales: i) Contenidos, es la parte donde se deben identificar cuáles son los temas disciplinares que se desarrollarán en el EVA; II) Pedagógico, donde se describen las didácticas y herramientas para planificar la actividad y evaluar a los estudiantes, y iii) Tecnológico: donde se seleccionan los recursos tecnológicos y su

aplicación para el alcance de los objetivos, todo enmarcado en un contexto determinado.

Entre las razones para emplear este tipo de herramientas se tienen: el adaptar la enseñanza al contexto sociocultural contemporáneo; la multialfabetización entendida como un aprendizaje que integre las diversas formas y lenguajes de representación y comunicación de la información: textual, icónica, sonora, hipertextual, audiovisual y tridimensional, entre otras, a través de distintas tecnologías; promover la *innovación* curricular, orientada al mejoramiento de la enseñanza y del aprendizaje (Salinas, 2011). Las TIC también impactan la motivación y concentración del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por las posibilidades de interacción y animación a la hora de presentar los conceptos y las actividades, lo cual permite aumentar la permanencia de los estudiantes en el aula (Claro, 2010).

Con respecto al pensamiento computacional, Wing (2006), en su artículo titulado “Computational Thinking” en la revista *Communications of the ACM* (Association for Computing Machinery), defendía la necesidad de comenzar a poner en práctica las técnicas que utilizan los informáticos, en la planificación y desarrollo de sus procesos, a áreas científicas alejadas de la informática. “El pensamiento computacional implica resolver problemas, diseñar sistemas y comprender el comportamiento humano, haciendo uso de los conceptos fundamentales de la informática”, además, plantea la necesidad de tener estos conocimientos para desarrollarse a nivel profesional, con una sociedad cada vez más mediada por la tecnología.

Por lo tanto, la resolución de problemas utilizando las características del pensamiento computacional, permite modelizar y utilizar habilidades de abstracción complejas mediante una práctica intensiva, aplicando la creatividad humana, para que los profesionales del mañana adquieran la capacidad de resolver nuevos problemas de manera eficaz y eficiente mediante el uso de tecnología en cualquier campo del conocimiento.

3. METODOLOGÍA

El presente trabajo corresponde a una investigación aplicada, con un diseño cuasi-experimental, definida por Cook y Campbell (1979) con las siguientes

características: i) se busca el estudio del efecto de la variable independiente sobre la variable dependiente de la investigación, persiguiendo el establecimiento de relaciones causales. ii) el investigador no interviene en la formación de los grupos, de manera que recurre a grupos intactos o naturales. iii) se suelen utilizar en investigaciones de carácter aplicado, por lo que se desarrollarán, principalmente, en contextos naturales alejados del laboratorio.

El estudio plantea dos variables, una dependiente que es el elemento del pensamiento computacional de solución de problemas, la cual sufre cambios por la intervención de una variable independiente, como es la estrategia didáctica de integrar el EVA al proceso de enseñanza-aprendizaje.

La investigación se desarrolló en la Institución Educativa Santo Tomás de la ciudad de Cali. La institución está conformada por cuatro sedes, las cuales abarcan desde preescolar hasta grado once. La sede escogida fue el Centro Auxiliar de Servicios Docentes, CASD, en la cual se encuentran los grados décimo y once, y además recibe estudiantes de otras 19 instituciones para realizar estudios de media técnica. La población objeto de estudio fueron los 180 estudiantes de grado décimo, conformado por hombres y mujeres entre los 15 y 17 años de edad, que viven en barrios del sector de estratos 0 a 2. La muestra donde se aplicó el instrumento de evaluación diagnóstica y final fue de 30 estudiantes seleccionados al azar.

Las fases de la metodología se llevaron a cabo de acuerdo al modelo de diseño instruccional ADDIE, mencionado en el apartado anterior. Cada etapa se encuentra en plena relación con las otras y da inicio o continuidad a la siguiente; por ejemplo, las metodologías, herramientas y técnicas seleccionadas fueron resultado de la etapa de análisis.

Como punto de partida se realizó una prueba diagnóstico con los estudiantes de la muestra, la cual permitió conocer su nivel en el elemento de solución de problemas. La prueba consistió en 10 preguntas seleccionadas del Cuadernillo de prueba Saber 3°, 5° y 9° 2015, Matemáticas Grado 9° (ICFES, 2016c). Los ejercicios se alojaron en la página web (www.thatquiz.org), para facilitar su implementación en línea; el puntaje de la prueba corresponde al número de aciertos.

A partir de los resultados de la etapa anterior, se determinó desarrollar una estrategia didáctica mediada por TIC, que fortaleciera la competencia de interpretación y solución de problemas en los estudiantes de grado décimo. La idea es fomentar el desarrollo de competencias mediante un papel activo de los

estudiantes, siendo ellos quienes construyen su propio conocimiento con la guía desarrollada por el docente. Como herramienta didáctica se optó por diseñar un EVA, teniendo en cuenta sus características interactivas; es decir, se pretende que el conjunto de sus recursos, como: animaciones, chat, foros, entre otras, estimularan la participación del estudiante.

Luego de seleccionar los contenidos del curso y segmentarlos en tres unidades para la creación de los Objetos Virtuales de Aprendizaje, OVA, se desarrolló el EVA propiamente dicho.

El entorno virtual de aprendizaje, se desarrolló en la plataforma Moodle, la cual se encuentra alojada en la web y permite crear cursos en línea o, como en el presente caso, Entornos Virtuales (Barrera-Messa et al., 2017b). Esta plataforma contiene dentro de sus posibilidades el uso de herramientas como son: foros, glosario, chat, tarea, certificado, encuesta, lista de verificación, wiki y cuestionarios, entre otras (Astudillo, Sanz, y Willging, 2012).

Se utilizó como herramienta didáctica el EVA desarrollado, con el propósito de identificar su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, particularmente en la estimulación del elemento del pensamiento computacional de solución de problemas. En cada sesión se realizó un informe de observación en el cual se tomaban en cuenta aspectos comportamentales y sociales, como: la asistencia de los estudiantes, hora de llegada al aula, su participación en el proceso, disposición y el número de estudiantes que realizaban las actividades propuestas. Al finalizar la implementación del EVA, los mismos 30 estudiantes presentaron una prueba final, similar a la inicial, para medir el nivel alcanzado en el elemento de solución de problemas.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1 Prueba inicial

En una escala de 0 a 100, la mayoría de estudiantes obtuvo puntajes de 60 o menos, e incluso algunos alcanzaron puntajes de 30, 20 y 10. Es decir, de los 30 estudiantes solo cinco “aprobaron” y lo hicieron con el más bajo valor posible, encontrándose alejados de resultados altos o al menos satisfactorios.

Lo anterior sugiere que los estudiantes aún no han explorado todas sus capacidades en cuanto al pensamiento lógico y la solución de problemas; tampoco están explotando todas las competencias adquiridas en el transcurso de sus estudios para la comprensión y análisis de problemas y las competencias básicas en matemáticas, con lo cual se lograría una mejoría en el desempeño de sus asignaturas, principalmente en las áreas de matemáticas y ciencias.

La prueba inicial permitió ratificar las falencias identificadas previamente, comprobando el bajo desarrollo del elemento de solución de problemas de los estudiantes y, por ende, la necesidad de fortalecer dicho aspecto. Luego de la prueba inicial o diagnóstico, los estudiantes se mostraron dispuestos a participar en el desarrollo de actividades que les permitieran mejorar su desempeño.

4.2 El EVA desarrollado

Los OVA, fueron desarrollados mediante la herramienta de diseño Adobe Captive 9, para luego ser integrados al Entorno Virtual de Aprendizaje, EVA que se encuentra dividido en tres unidades, además de las evaluaciones final y diagnóstica, Esto con el objetivo de medir el impacto de la implementación del producto desarrollado sobre el elemento de solución de problemas. La unidad de Introducción ofrece una bienvenida a los estudiantes, y presenta toda la información del curso, ver figura 1.

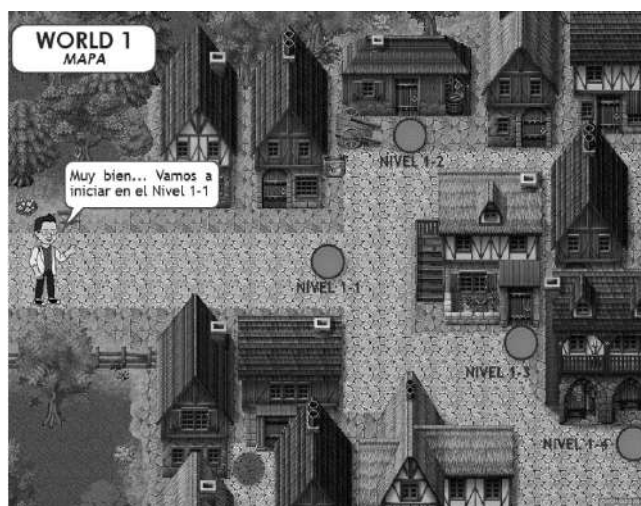
Figura 1. OVA de Introducción.



Fuente: Realización propia.

La primera unidad está dividida en cuatro momentos presentados en forma de videojuego, como se ilustra en la figura 2. El primer momento presenta los conceptos a desarrollar en la unidad, el segundo es una actividad interactiva, el tercero es otra actividad interactiva con mayor grado de complejidad. Al finalizar cada actividad propuesta en los tres primeros momentos, el estudiante deberá presentar una solución en MS-Word y subirlo a un espacio dispuesto dentro del EVA, donde el docente realiza la respectiva revisión y retroalimentación. El cuarto momento presenta una actividad evaluativa, de tipo sumativo, con un cuestionario que abarca todos los conceptos vistos e interiorizados.

Figura 2. OVA Unidad 1



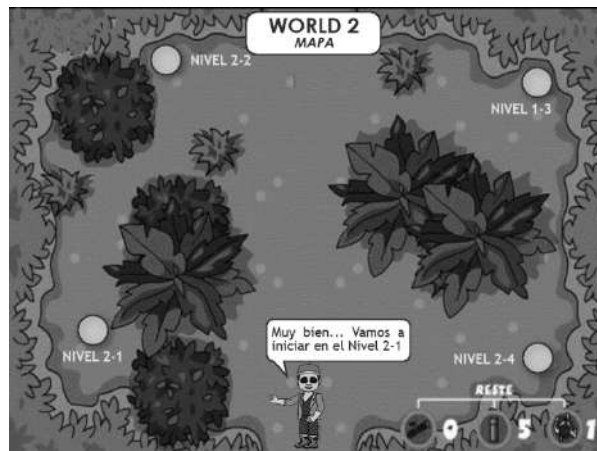
Fuente: Realización propia.

La segunda unidad también se divide en 4 momentos, como se ilustra en la figura 3. El primer momento presenta la descripción de los conceptos de la unidad, el

segundo y tercer momento presentan un videoquiz que contiene las instrucciones para crear un juego en Scratch, asumiendo un reto adicional planteado por el docente; al finalizar, el resultado del videoquiz deberá ser subido a un espacio asignado en el EVA.

El último momento presenta un reto diferente, con un grado más alto de dificultad, pues el estudiante solo contará con un enunciado para desarrollar la actividad, iniciando de cero, a diferencia de los anteriores donde contaba con videos e instrucciones como guía; al finalizarlo, deberá subirlo a un espacio asignado en el EVA. Lo que se pretende con la segunda unidad es que los estudiantes no solo sean consumidores de información, sino también creadores de la misma, a la vez que aumentan sus recursos para afrontar y solucionar problemas.

Figura 3. OVA Unidad 2



Fuente: Realización propia.

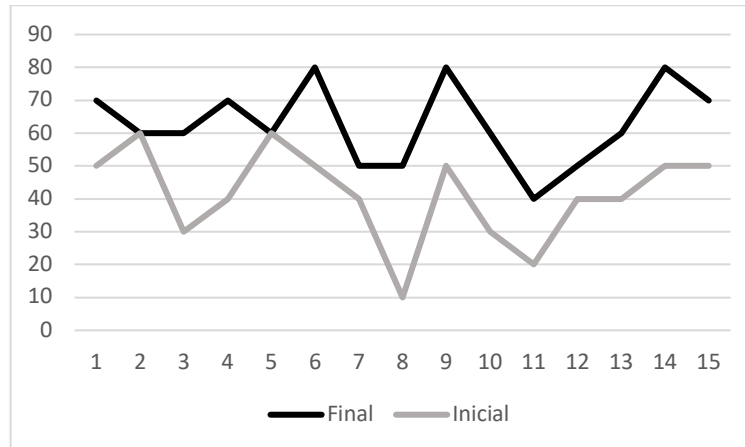
El desarrollo del producto tecnológico se llevó a cabo buscando hacer llamativos los OVA de cada unidad, junto con el EVA. Esto mediante el uso de animaciones y manejo de colores vivos, combinado con información clara y precisa que potenciara las técnicas didácticas y herramientas TIC propuestas, como lo sugieren diversos autores para mejorar el efecto de las TIC en el aula (Pinto-Salamanca, Sofroni-Esmeral, y Jiménez, 2015; Alvarez, y Taboada, 2016; salcedo-Ramírez, Fernández-Morales, y Duarte, 2017).

4.3 Prueba final

Los resultados en la prueba final mostraron avances significativos, pues solo 4 de los 15 estudiantes reprobaron con puntajes inferiores a 60.

A su vez, cinco estudiantes se mantuvieron en la barrera de los 60 puntos, y si bien “aprobaron”, presentan un nivel regular. Además, 6 estudiantes alcanzaron puntajes óptimos, 3 de ellos con 70 y los otros 3 con 80 puntos, lo cual, aunque no se manifiesta como una tendencia absoluta, expone un patrón de desempeño favorable. La figura 4 presenta la comparación de los resultados obtenidos en las pruebas diagnóstica y final.

Figura 4. Resultados en las pruebas diagnóstica y final.



Fuente: Realización propia con base en las pruebas diagnóstica y final.

La observación de las clases durante la implementación del EVA, indica un alto grado de motivación en los estudiantes; aproximadamente entre el 95 al 98% de ellos, dependiendo de la sesión, se mostraron dispuestos a cambiar la práctica pedagógica enfocada en la clase magistral, al desarrollo de las actividades planteadas en el EVA. Los estudiantes llegaban temprano a clase, realizaban preguntas e incluso profundizaba buscando actividades semejantes para presentarlas a sus compañeros y al profesor.

El elemento de solución de problemas se desarrolló también mediante la estructuración de instrucciones para la solución autónoma de situaciones problemáticas, incentivando la participación e incluso investigación de los estudiantes, aspecto no esperado en el estudio. Esto se hizo a partir de unos conocimientos previos, diagnosticados bajo la intervención del docente. Otro

aspecto relevante fue que el rol de estudiantes y profesor quedaron claros: los primeros asumiendo un compromiso con su aprendizaje; y el segundo, como guía, apoyando el proceso, consciente de las responsabilidades que debía otorgarles.

Lo anterior sugiere que la actitud de los estudiantes hacia las prácticas tradicionales en el aula, como: la clase magistral, dictados, transcripción de textos en el tablero, entre otros, es de rechazo. Asimismo, las prácticas innovadoras que integran recursos TIC, motivan al estudiante no solo a trabajar en los contenidos y temáticas propuestas, sino también a la participación, atención, puntualidad, concentración y disposición a la clase, como ha sido reportado por otros investigadores (Claro, 2010; Tangarife-Chalarca, 2013; Peláez, y Osorio, 2015).

Los puntajes obtenidos en esta etapa pueden abordarse de dos formas. La primera, reconociendo algunos aspectos a mejorar en el proceso de enseñanza aprendizaje; esto debido a que fueron varios los estudiantes que reprobaron o aprobaron con puntajes regulares. La segunda, considerando el avance de la mayoría de los estudiantes e incluso los resultados sobresalientes de algunos de ellos. Este último aspecto, por encontrarse más acentuado, se considera la mejor manera de interpretar el proceso.

En otras palabras, los resultados apuntan a que la integración de las TIC si fortaleció el elemento de solución de problemas en los estudiantes de grado décimo.

Entre las limitaciones del estudio cabe resaltar: la disponibilidad del espacio para trabajar el EVA era limitada, por tanto, el proceso se llevó a cabo de manera discontinua; el tiempo de implementación no fue el adecuado, solo 60 minutos semanales cuando era posible acceder al aula de informática; además, la situación socioeconómica de muchos estudiantes no permite que estos adelanten en casa las actividades, por falta de dispositivos y conectividad. Estas dificultades son frecuentes a la hora de implementar las TIC, especialmente en instituciones educativas de carácter oficial, debido a la brecha digital existente en Colombia (García-Amaya et al., 2017).

5. CONCLUSIONES

- El objetivo de esta investigación fue determinar cuál es el impacto de un Entorno Virtual de Aprendizaje, EVA, en el proceso de enseñanza aprendizaje de uno de los elementos más representativos del pensamiento

computacional, como es el de solución de problemas, en estudiantes de grado décimo de una institución educativa de Cali, Colombia.

- Los resultados de las pruebas diagnóstica y final, permiten afirmar que el EVA tuvo un impacto positivo. No obstante, se reconoce la necesidad de fortalecer algunos aspectos en el proceso de enseñanza aprendizaje, pues los resultados no fueron plenamente favorables. Esto se explica en parte por el poco tiempo de implementación, tres meses en este caso, unido a las dificultades de acceso al aula de informática y a la inestabilidad de la conexión a internet.
- En cuanto a los estudiantes, la investigación revela que su poco interés en el proceso de enseñanza aprendizaje depende en muchas ocasiones de la falta de nuevas iniciativas para el trabajo en el aula. Sin embargo, ante nuevas propuestas se exponen participativos y comprometidos, en este caso integrando las TIC como elemento diferenciador. Asimismo, los EVA no son la única herramienta que permiten tal escenario, sino tan solo una entre muchas alternativas en la estimulación, tanto de las competencias mencionadas, como del proceso de enseñanza en general.
- Lo anterior indica que los estudiantes tienen necesidad de cambio en cuanto a los modelos pedagógicos tradicionales, requiriendo nuevas didácticas en los encuentros de clase, para construir un proceso de enseñanza aprendizaje más dinámico y productivo. El papel de los docentes debería ser el de capacitarse en el uso de las nuevas tecnologías para liderar la incorporación de nuevas estrategias formativas al aula, lo cual permitiría mejorar en gran medida la educación actual de nuestra ciudad y, por qué no, de nuestro país.
- En síntesis, el pensamiento computacional, específicamente el elemento de solución de problemas es una de las competencias básicas que las personas, tanto en el nivel académico, como en la vida cotidiana deben apropiarse. Esto indica la importancia de fomentar su enseñanza particularmente en el ámbito escolar, ya que es allí donde los ciudadanos adquieren las competencias básicas para el resto de su vida. En este sentido, es necesario vincular nuevas herramientas al aula, como el EVA de la presente investigación, las cuales generan una mayor motivación y mejoran la adquisición de competencias en los estudiantes.

Referencias

Aldana-Bermúdez, E., y López-Mesa, J. (2016). Matemáticas para la diversidad: un estudio histórico, epistemológico, didáctico y cognitivo sobre perímetro y área. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 7 (1), 77-92. doi: <http://dx.doi.org/10.19053/20278306.v7.n1.2016.5602>

Aguirre, H. (2015). Experiencia educativa con Kodu en El Salvador. *Diá-Logos*, 0(12), 67-75. doi: <http://dx.doi.org/10.5377/dialogos.v0i12.2194>

Almeyda-Hidalgo, L. (2016). Arrojadados en la acción: Aprender a enseñar en la experiencia de práctica profesional. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(4), 11-30. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500002>

Álvarez, G., y Taboada, M. (2016). Propuestas didácticas mediadas por tecnologías digitales para el desarrollo de competencias de lectura y escritura académicas. *Revista Guillermo de Ockham*, 14(2), 83-91. doi: <http://dx.doi.org/10.21500/22563202.2336>

Astudillo, G. J., Sanz, C., y Willging, P. A. (2012). Análisis de Compatibilidad entre Objetos de Aprendizaje basados en SCORM y LMS de Código Abierto. *Conferencias LACLO*, 3 (1).

Avella-Ibáñez, C. P., Sandoval-Valero, E. M., y Montañez-Torres, C. (2017). Selección de herramientas web para la creación de actividades de aprendizaje en Cibermutua. *Revista de investigación, Desarrollo e Innovación*, 8(1), 107-120. doi: 10.19053/20278306.v8.n1.2017.7372

Barrera-Mesa, M., Fernández-Morales, F. H., y Duarte, J. E. (2017a). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos mediados por TIC para el desarrollo de competencias en estadística. *Saber, Ciencia y Libertad*, 12 (2).

Barrera-Mesa, C. E., Fernández-Morales, F. H., y Duarte, J. E. (2017b). Diseño de un ambiente de aprendizaje mediado por TIC para la enseñanza de operadores mecánicos orientado al grado séptimo de la educación básica, en el Colegio Boyacá de Duitama. *Revista Colombiana de Tecnologías de Avanzada*, 2 (30).

Belloch, C. (2011). *Diseño instruccional*. Valencia, España: Universidad de Valencia. Recuperado de: <http://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA4.pdf>

Berger, C. y Kam, R. (2006). Definitions of Instructional Design. Adapted from Training and Instructional Design. Applied Research Laboratory, Penn State University. Recuperado de: <http://www.umich.edu/~ed626/define.html>

Bernal- Pinzón, M. L. (2017) ¿qué escriben los niños?, una mirada desde el modelo escuela nueva. Revista de investigación, Desarrollo e innovación, 7 (2), 255-268. doi: <https://doi.org/10.19053/20278306.v7.n2.2017.6069>

Blanco-Sánchez, M. I. (2012). Recursos didácticos para fortalecer la enseñanza-aprendizaje de la economía. Aplicación a la Unidad de Trabajo “Participación de los trabajadores en la empresa”. Valladolid, España: Universidad de Valladolid.

Buitrago-Guzmán, S. (2014). Relación entre la convergencia de medios y la experiencia de usuario. Dos iniciativas creativas en Colombia. Revista De Investigación, Desarrollo E Innovación, 4(2), 79-86. doi: <http://dx.doi.org/10.19053/20278306.2958>

Castro-Galeano, J. C., Pinto-Salamanca, M. L., y Amaya-Quitán, M. F. (2014). Diseño y construcción de una Bobina Tesla de 1680 W, para la enseñanza de conceptos básicos en sistemas eléctricos de potencia. REVISTA DE INVESTIGACIÓN, DESARROLLO E INNOVACIÓN, 5(1), 66–74. <https://doi.org/10.19053/20278306.3142>

Claro, M. (2010). Impacto de las TIC en los aprendizajes de los estudiantes: estado del arte. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Recuperado de:

<http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/3781/lcw339.pdf?sequence=1>

Contreras-Chinchilla, L., y Escalona-Ustariz, A. (2014). Web 2.0 como apoyo al aprendizaje de nuevas tecnologías en la comunidad académica: caso Universidad Popular del Cesar. Ingeniare, 9 (16), 47-62. Recuperado de:

<http://www.unilibrebaq.edu.co/ojsinvestigacion/index.php/ingeniare/article/view/404>

Cook, D., y Cambell, D. T. (1979). Quasi-experimentation: design y analysis issues or field settings. Boston, USA: Houghton Mifflin Company.

Fernández, F. H., y Duarte, J. E. (2013). EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS COMO ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS ESPECÍFICAS EN ESTUDIANTES DE INGENIERÍA.

Formación universitaria, 6 (5), 29-38. Doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-5006201300050000>

García-Amaya, R. A., Fernández-Morales, F. H., y Duarte, J. E. (2017). Modelo de integración de las TIC en instituciones educativas con características rurales. Revista Espacios, 38 (50), 26. Recuperado de: <http://www.revistaespacios.com/a17v38n50/17385026.html>

García-Quiroga, B., Coronado, A., y Giraldo-Ospina, A. (2017). Implementación de un modelo teórico a Priori de competencia matemática asociado al aprendizaje de un objeto matemático. REVISTA DE INVESTIGACIÓN, DESARROLLO E INNOVACIÓN, 7(2), 301-315. doi: <https://doi.org/10.19053/20278306.v7.n2.2017.6072>

Giraldo, L. (2014). Competencias mínimas en pensamiento computacional que debe tener un estudiante aspirante a la media técnica para mejorar su desempeño en la media técnica de las instituciones educativas de la Alianza Futuro Digital Medellín (Master's thesis, Universidad EAFIT).

Hernández-Suárez, C., Prada-Núñez, R., y Gamboa-Suárez, A. (2017). Conocimiento y uso del lenguaje matemático en la formación inicial de docentes en matemáticas. REVISTA DE INVESTIGACIÓN, DESARROLLO E INNOVACIÓN, 7(2), 287-299. doi: <https://doi.org/10.19053/20278306.v7.n2.2017.6071>

ICFES (2016c). Saber 3°, 5° y 9° Cuadernillo de prueba. Primera edición. Matemáticas grado 9°. Bogotá. Colombia.

ICFES (2016b). Saber 3°, 5° y 9° Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2016. Bogotá. Colombia.

ICFES (2016a). Sistema nacional de evaluación estandarizada de la educación. Lineamientos generales para la presentación del examen de estado Saber 11°. 3ra edición. Bogotá. Colombia.

Jaramillo-Arcila, J. J., y Quintero-Calvache, D. M. (2014). Desarrollo de un ambiente virtual de aprendizaje fundamentado en la lúdica que estimule el pensamiento aleatorio en los estudiantes de grado cuarto y quinto de primaria de la institución educativa el Hormiguero (Tesis de Maestría). Cali: Colombia: Universidad Libre.

León-Medina, J. X., y Torres-Barahona, E. A. (2016). Herramienta para el diseño de sistemas de posicionamiento tridimensional usados en fabricación

digital. Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación, 6 (2), 155–167. doi:
<http://doi.org/10.19053/20278306.4603>

Medina-Rojas, F., Nuñez-Santa, J., Sánchez-Medina, I., y Cabrera-Medina, J. (2017). Implementación del ABP, PBL y método SCRUM en cursos académicos para desarrollar sistemas informáticos enfocados en fortalecer la región. Revista Educación en Ingeniería, 12(24), 52-57. doi:
<http://dx.doi.org/10.26507/rei.v12n24.758>

Mishra, P., y Koheler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A framework for teacher knowledge. Teachers College Record, 108(6), 1017-1054. doi: 10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x

Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Matemáticas. Recuperado de:
http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf2.pdf

Parada-Hernández, A., y Suárez-Aguilar, Z. E. (2014). Influencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la apropiación de conceptos de electrónica análoga, en estudiantes de grado séptimo de educación básica. REVISTA DE INVESTIGACIÓN, DESARROLLO E INNOVACIÓN, 5(1), 20–31.
<https://doi.org/10.19053/20278306.3137>

Parra-León, L. F., Duarte, J. E. y Fernández-Morales, F. H. (2014). Propuesta didáctica para la enseñanza de circuitos eléctricos básicos. REVISTA DE INVESTIGACIÓN, DESARROLLO E INNOVACIÓN, 4(2), 138–147. doi:
<http://doi.org/10.19053/20278306.2891>

Peláez, L. E., y Osorio, B. E. (2015). Medición del nivel de aprendizaje con dos escenarios de formación: uno tradicional y otro con TIC. Entre Ciencia e Ingeniería, 9(18), 59-66. Recuperado de:
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1909-83672015000200008&lng=es&tyng=es

Pinto-Salamanca, M. L., Sofrony-Esmeral, J. I., y Jiménez, D. F. (2015). Detección de colisiones con librerías V-Collide y PhysX para interacción virtual con interfaces hápticas. Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación, 5 (2), 119–128. doi: 10.19053/20278306.3721

Quiroga-Parra, D. J., Torrent-Sellens, J., y Murcia-Zorrilla, C. P. (2017). Usos de las TIC en América Latina: una caracterización. Ingeniare. Revista chilena de

ingeniería, 25(2), 289-305. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052017000200289>

Ramírez-Hurtado, A. L., Gil-Monsalve, J., Medina-Barreto, M. H., y Cruz-Muñoz, B. (2016). Implementación en entorno Labview de un sistema multifuncional de medidas magnetoópticas y magnetoeléctricas para caracterización de materiales. BISTUA Revista de la Facultad de Ciencias Básicas, 14 (2), 116-125. doi: <https://doi.org/10.24054/01204211.v2.n2.2016.2188>

Rico-González, C. A. (2011). Diseño y aplicación de ambiente virtual de aprendizaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la física en el grado décimo de la IE Alfonso López Pumarejo de la ciudad de Palmira (Tesis Doctoral). Palmira, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Riveros-Hernández, D., Nausan-García, D., García-Miranda, D., y Palacios-Osma, J. (2017). Desarrollo de un entorno virtual para la simulación de maniobras eléctricas en subestaciones: un caso práctico. Ingeniería solidaria, 13(22). doi: <https://doi.org/10.16925/in.v13i22.1752>

Rodríguez-Cepeda, R. (2016). Aprendizaje de conceptos químicos: una visión desde los trabajos prácticos y los estilos de aprendizaje. Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación, 7 (1), 63-76. doi: <https://doi.org/10.19053/20278306.v7.n1.2016.4403>

Rosas, J. (2015), Asistencia técnica a la Institución Santo Tomás. Gestión de la evaluación para la calidad del servicio educativo. Secretaria de educación municipal de Santiago de Cali. Cali. Colombia.

Salcedo-Ramírez, R. Y., Fernández-Morales, F. H., y Duarte, J. E. (2017). Unidad didáctica para la enseñanza de probabilidad mediada por un OVA, orientada a un colegio rural del municipio de Paipa. Revista Colombiana de Tecnologías de Avanzada, 2 (30).

Salinas, M. (2011). Entornos virtuales de aprendizaje en la escuela: tipos, modelo didáctico y rol del docente. Argentina: Pontificia Universidad Católica Argentina.

Tangarife-Chalarca, D. (2013). Desarrollo de una aplicación web para el montaje de una mesa quirúrgica en el área de traumatología. REVISTA DE INVESTIGACIÓN, DESARROLLO E INNOVACIÓN, 4(1), 32-44. doi: <https://doi.org/10.19053/20278306.2124>

Valdelamar-Zapata, J. A., Ramírez-Cruz, Y. L., Rodríguez-Rivera, P. D., y Morales-Rubiano, M. E. (2015). Capacidad innovadora: cómo fomentarla, según docentes de Ciencias Económicas e Ingeniería de la UMNG. Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación, 6 (1), 7–14. doi:

<http://doi.org/10.19053/20278306.3454>

Valencia-Serrano, M., y Caicedo-Tamayo, A. M. (2017). Diseño de tareas apoyadas en TIC para promover aprendizaje autorregulado. Pensamiento Psicológico, 15(2), 15-28. doi: <https://dx.doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI15-2.dtat>

Wing, J. M. (2006). Computational thinking. Communications of the ACM, 49(3), 33-35.

RESÚMENES

1.

ANATOMÍA Y TECNOLOGÍA: UN DILEMA ACTUAL?

***Estefania Montoya Cobo**

****Liliana Salazar Monsalve**

*Ft, Candidata a Magister en Ciencias Biomédicas - Universidad del Valle, Cali, Colombia. Grupo de investigación Tejidos Blandos y Mineralizados TEBLAMI. Docente I.U Escuela Nacional del Deporte, Grupo de investigación en Deporte y Rendimiento Humano Correo electrónico: Montoya.estefania@correounivalle.edu.co

**MSc, Docente de la Universidad del Valle, Cali, Colombia. Grupo de investigación Tejidos Blandos y Mineralizados TEBLAMI. Correo electrónico: Liliana.salazar@correounivalle.edu.co

Resumen

Introducción: Actualmente la enseñanza de la anatomía humana enfrenta grandes dificultades que afectan los procesos de comprensión, profundización y análisis clínico por parte de los estudiantes. Su reducción en el número de horas presenciales obliga a los docentes a replantear el contenido y generar estrategias que genere en el estudiante el deseo de profundizar en el tema.(1) Por otro lado, el uso de cadáveres como principal herramienta de aprendizaje práctico ha decaído debido a las restricciones legales y económicas impuestas a las universidades. (2); de ahí que se ha empezado a complementar este método de estudio con otras herramientas, como el uso de internet, modelos anatómicos y plataformas virtuales en 3D que facilitan utilizar el aprendizaje activo como método de enseñanza. El objetivo de esta revisión es analizar los estudios que muestran el resultado que se obtiene al utilizar herramientas de enseñanza de la anatomía en los programas de pregrado. (3,4)

Materiales y métodos: Se realizó una revisión bibliográfica sobre las herramientas de enseñanza de la anatomía en las bases de datos: Pubmed, Embase y Lilacs, utilizando como palabras clave Active learning, teaching, anatomy, cadáver y Pedagogy como palabras normalizadas y utilizando el operador booleano AND, de esta búsqueda se obtuvo inicialmente 55 artículos entre revisiones bibliográficas y artículos originales de los cuales 42 pertenecían a Pubmed.

Resultados y discusión: Con el uso de las palabras claves se logró diseñar la siguiente ecuación de búsqueda (((("Problem-Based Learning"[Mesh]) AND "Teaching"[Mesh]) AND "Anatomy"[Mesh]) AND "Cadaver"[Mesh]) AND "education" [Subheading] lo que permitió filtrar 19 resultados finalmente donde se evidencia la necesidad de ajustar la metodología de enseñanza de la anatomía a las características de aprendizaje del estudiante actual, que requiere experimentar nuevos escenarios educativos que involucren herramientas pedagógicas tecnológicas como complemento a los métodos tradicionales para facilitar un marco de reflexión y aprendizaje continuo.

Referencias bibliográficas

1. -Tourney B. Anatomy in a modern medical curriculum. Ann R Coll Surg Engl. 2007; 89: 104–107
2. Donación de componentes anatómicos: Decreto 2493. Congreso Nacional de Colombia. 2004
3. Narváez E, Murillo E, Herramientas de estudio utilizadas por alumnos de ciencias de la salud en la materia de Anatomía. Inv Ed Med 2014;3(12):204-208.
4. Vidal M, Cañizares O, Sarasa N SA. Las nuevas tecnologías en la enseñanza y el aprendizaje de la Anatomía Humana. Educ Médica Super.2004;18(4).

2.

CONFIGURACIÓN DE LA INFANCIA EN REPRESENTACIONES DEL MERCADO Y CONSUMO

Carolina Córdoba Piedrahita
carocordoba25@hotmail.com
Mónica María Renza Vivas
mmrenza@hotmail.com

Maestría en Educación Para la Primera Infancia
Universidad de San Buenaventura Cali – Colombia

RESUMEN

En este escrito se abordan las concepciones de educación inicial, comprendiendo conceptos de infancia, representaciones sociales, mercado y consumo, a partir de una investigación cualitativa con un análisis socio crítico sobre el niño consumidor.

A partir de lecturas relacionadas sobre representaciones de infancia en un discurso de mercado, publicidad y consumo que se tuvieron como referente textual de investigación en el seminario sobre educación y pedagogía de la Maestría en Educación para la Primera Infancia de la Universidad de San Buenaventura, se puede justificar y reflexionar sobre un potencial campo de estudios en infancia y representaciones sociales desde el mercado y el consumo, una invitación a pensar en la infancia, su historia reciente y sus presentes fenómenos; además de proyectarse a los desafíos sociales en relación a una infancia contemporánea.

Al reconocer las prácticas comerciales y los elementos externos e internos de los entornos en que se desarrolla la infancia, se inicia una investigación sobre representaciones sociales en el marco del reconocimiento de los derechos de los niños y las niñas, que da lugar a una cuestionable universalización de la identidad infantil en la medida en que la concepción del niño como “sujeto de derechos” lo

relaciona con la garantía de los mismos, y a su vez, con personas, objetos y lugares que dentro de su entorno construyen un paradigma de “niño como cliente”, con acceso a modernas tecnologías del siglo XXI desde la intimidad del hogar, el acceso al mercado de productos y servicios en el espacio público e inclusive en el entorno educativo.

A la vez que el niño “sujeto de derechos” fue enunciado de un discurso de democratización de las instituciones de menores y de interpelación a los gobiernos nacionales, este se constituyó en una figura global en un escenario de aumento inédito de la vulnerabilidad de la infancia. Sandra Carli (2006). “La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y shopping”.

Según Carli, *“El consumo es el conjunto de procesos socioculturales que realizan la apropiación y el uso de los productos y que toman parte del ciclo de producción y de circulación de bienes”*. Cabe señalar que la producción de bienes en general, y en particular en el caso de bienes para niños, ante la apertura económica implementada durante los gobiernos, provoca la inversión de nuevos objetos y desestructuración de la producción local, siendo un caso paradigmático para la industria del juguete y de gran valor comercial.

Los medios desiguales para el acceso provocaron no solo, el aumento de diferencias, sino también, la presencia de nuevas formas de distinción social a través del consumo infantil, revestimientos que parecen distanciarnos del fenómeno del consumo y la figura del niño consumidor, la cual resulta una metáfora de la inclusión material o imaginaria, y no es apartada de la figura del niño de la calle , en tanto, el consumo supone también un horizonte imaginado, excediendo los procesos de identificación con los objetos, y propiciando posibilidades económicas de cualquier orden para la apropiación del consumidor, así no sean éticamente aceptadas por la sociedad.

Las identidades infantiles se vieron afectadas por procesos de homogenización y heterogenización sociocultural, mientras ciertos elementos indican formas de uniformización de la cultura infantil, como resultado de una cultura global sobre la

infancia, el aumento de la desigualdad social generó una mayor e irreversible distancia entre las formas de vida infantil.

Cuando realizamos esta investigación cualitativa reconocimos la fuerza simbólica de abundancia en imágenes y contenidos sobre muñecas, autos, juguetes, juegos de té y cocina; que promocionan por medio de anuncios comerciales una “vida feliz y bella”... momentos de felicidad en los que hay pérdida del sentido de la realidad. El mercado ofrece a los niños y niñas juguetes modernos, con representaciones de cuentos de hadas, que seducen a la infancia con situaciones agradables que se ambicionan para ser felices.

El análisis de las representaciones sociales vinculadas con el mercado y el consumo requiere una reflexión socio crítica sobre los mensajes, programas, productos y servicios destinados a los más pequeños, ya que contienen una construcción simbólica de un mundo feliz, donde los niños y niñas siempre ríen y juegan. Es necesario reflexionar y cuestionar este fenómeno, para que surjan preguntas en torno a qué es y dónde se alcanza “la felicidad” y qué podemos hacer para mejorar la calidad de vida de nuestros niños, niñas y familias en Colombia.

PALABRAS CLAVE

Infancia

Representaciones sociales

Niño consumidor

3.

INTEGRACIÓN DE LAS COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN LOS PLANES DE ESTUDIO. ANÁLISIS DESDE LA TRANSVERSALIDAD CURRICULAR

Autora: Eva Trinidad Granados Caceres

Institución: Universidad Santo Tomás

Formación: Estudiante de Maestría en Pedagogía

Ciudad: Duitama – Boyacá

Contacto: egranadosuptc@yahoo.com - 3122425007

Resumen: La investigación está orientada al análisis de las competencias investigativas en los planes de estudio de la I.E.D Monseñor Agustín Gutiérrez del municipio de Tibirita (Boyacá – Colombia). Para ello se realizó una búsqueda de los documentos de la Institución como el PEI y el Plan Curricular actual y se plantearon los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional y lo propuesto por Zubiría (2002) en cuanto a los componentes del currículo. La técnica de investigación fue de análisis de contenido y el instrumento la lista de chequeo la cual permitió identificar las principales fortalezas del currículo de la Institución y su articulación entre el área de electricidad y los proyectos productivos de la Institución. Así mismo, se realizó la descripción del plan de aula del área de electricidad. Para ello se realizó una descripción general del mismo y por medio de una ficha de relación se establecieron los principales componentes tanto para el grado décimo como para el grado once. Se concluye que las competencias investigativas conceptuales, procedimentales y actitudinales se integran vagamente en los planes de estudio y se requieren estrategias para su fomento desde los proyectos productivos de la Institución.

Palabras Clave: Currículo, Competencias Investigativa, Planes de Estudio

INTEGRATION OF THE INVESTIGATIVE COMPETENCES IN THE STUDY PLANS. ANALYSIS FROM THE CURRICULAR TRANSVERSALITY

Abstract: The research is oriented to the analysis of the investigative competences in the study plans of the I.E.D Monseñor Agustín Gutiérrez of the municipality of Tibirita (Boyacá - Colombia). To this end, a search was made of the Institution's documents such as the PEI and the current Curricular Plan and the guidelines of the Ministry of National Education and the proposal by Zubiría (2002) regarding the components of the curriculum were proposed. The research technique was content analysis and the instrument the checklist which allowed to identify the main strengths of the Institution's curriculum and its articulation between the area of electricity and the productive projects of the Institution. Likewise, the description of the classroom plan of the electricity area was made. To do this, a general description was made of the same and through a relationship card the main components were established for both the tenth grade and the eleventh grade. It is concluded that the conceptual, procedural and attitudinal investigative competences are loosely integrated into the curricula and strategies are required for their promotion from the productive projects of the Institution.

Keywords: Curriculum, Investigative Competences, Study Plans

4.

LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS UN MEDIO IDEAL PARA ENSEÑAR PRÁCTICAS SALUDABLES

Magíster Jefferson García Buitrago

Jgarcia3@usbcali.edu.co

jeffersongb@gmail.com

Celular y Whatsapp: 3183396933

Universidad de San Buenaventura Cali

Colombia

Biografía:

Licenciado en Educación Física y Deportes, Magister en Administración de la Universidad del Valle, fundador y gerente de la empresa Strings Fitness, creador del programa académico de pregrado Licenciatura en Educación Física con Énfasis en Salud Ocupacional, Deporte y Bienestar que se ofertará en la Universidad de San Buenaventura a partir del primer semestre del año 2019. Docente del Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle, docente y director de la línea de investigación “Management / Salud y Productividad / Bienestar / Organizaciones” del grupo de investigación GIADHE de la Maestría en Alta Dirección de Servicios Educativos (MADSE) de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura y docente del área de Bienestar de esta misma Universidad.

Resumen

En la actualidad algunas personas cuidan su salud y su cuerpo realizando actividad física o deporte, sin embargo los índices de enfermedades crónicas no transmisibles (ECNT) sigue en aumento, según datos de la Organización Panamericana de Salud (OPS) y la Organización Mundial de Salud (OMS) indican que en el mundo mueren cada año más de 30 millones de personas y en Colombia

más de 110 mil por enfermedades crónicas como las afecciones cardiovasculares, el cáncer, la diabetes y los padecimientos pulmonares (Organización Panamericana de la Salud. Colombia, 2012). Este tipo de enfermedades afectan a personas de todas las edades y profesiones, pese a esto no todos son conscientes de la importancia de tomar medidas preventivas desde edades tempranas y no solo en momentos de riesgo. La actividad física es una excelente herramienta para prevenir y tratar gran cantidad de patologías médicas, incrementar la capacidad funcional y mejorar la calidad de vida de las personas, reduciendo los factores de riesgo y disminuyendo los costos en tratamientos.

Las instituciones educativas son un medio ideal para enseñar prácticas saludables a niños, jóvenes y adultos, sin embargo todo empieza con el ejemplo, es decir, si los docentes que son el primer referente de sus estudiantes, no son conscientes de la importancia de la actividad física para tener una buena condición de salud y prevenir enfermedades, o lo son y sin embargo dentro de sus prioridades no está el hacer ejercicio, entonces ¿cómo enseñarlo? O ¿Cómo desde la alta dirección se tomarán medidas para que sea una prioridad de todo el personal que hace parte de la institución? Y si es una prioridad pero es difícil sacar el tiempo o ser constantes y disciplinados, es porque el hacer ejercicio no es un hábito, ¿cómo se crea un hábito?

Esta es una reflexión que se realiza mediante un análisis documental que responderán las preguntas planteadas y ayudará mediante un paso a paso a mostrar una forma de crear hábitos saludables específicamente actividad física que ayudará a cuidar la salud y prevenir enfermedades.

Palabras clave: Actividad física, factores de riesgo, enfermedades crónicas no transmisibles (ECNT), calidad de vida, instituciones educativas, el ejemplo, hábitos saludables.

5.

CIBERCULTURA ... ALGUNAS REFLEXIONES

Martha Lucia Quintero Torres

mlqtorre@usbcali.edu.co

Línea de trabajo: Educación y TIC

RESUMEN

Es común escuchar y creer que hemos llegado a la época post capitalista, post moderna, post desarrollista, y con muchos otros post..., con lo cual, la globalización avasalla todas las formas humanas posibles de una manera hegemónica, y con esto, las tecnologías de la información y la comunicación, TIC, han propiciado un sinnúmero de transformaciones entre los seres humanos como en la manera de comunicarse, de relacionarse, de recrearse, de acceder a la información y al conocimiento, de apropiarse y compartir sus saberes, en fin, un sin número de formas otras posibles, lo que ha hecho que se den paso nuevos escenarios políticos, sociales, económicos, culturales y educativos y por qué no, pensamientos otros, en torno a las identidades del siglo XXI, al interior de prácticamente todas las naciones del mundo.

PALABRAS CLAVE

Cibercultura, virtualidad, lenguaje digital, enseñar

6.

COMPETENCIAS DIGITALES: DESDE LOS NIVELES DE APROPIACIÓN DE LAS TIC HASTA LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS DOCENTES

Isabella Zambrano Aldana

lza_0214@hotmail.com

Isabella Valentina Álzate Cardozo

Isaalzate211@gmail.com

Martha Lucia Quintero Torres

mlqtorre@usbcali.edu.co

Línea de trabajo: Educación y TIC

RESUMEN

El presente artículo, invita a examinar y analizar las prácticas educativas docentes de manera detenida y profunda sobre lo que al interior de las aulas de clase se vive diariamente alrededor del uso reflexivo de las TIC, ya que el ecosistema actual de los escenarios de enseñanza se encuentra en crisis, caracterizada por el desfase entre las competencias enseñadas, la formación orientada al corto alcance, rígido y fragmentado, y los desafíos que muchos de nuestros niños, niñas y jóvenes deberán asumir en el futuro, qué decir futuro, desde el hoy, en un mundo cada vez más interconectado, competitivo y globalizado (Schmidt, 2010).

Algo cotidiano y real es que las TIC generan no sólo retos sino también expectativas, en cuanto a la capacidad que pueden generar a favor de la transformación de la educación, teniendo en cuenta la apropiación de éstas, que se supone, debe tener el docente para implementarlas en sus prácticas y estrategias educativas, así como los estudiantes, para indagar, confrontar y mejorar sus aprendizajes. .

En este trabajo se aborda el propósito de contribuir a la formación de calidad que un docente en la actualidad debe tener para enfrentar el desafío de enseñar en una

sociedad de información y conocimiento digital. Partir de este proceso de identificación y reconocimiento, continuar con un proceso de formación, acompañamiento y evaluación basado en su nivel de apropiación TIC, que le permitirá desarrollar competencias TIC desde la dimensión pedagógica.

PALABRAS CLAVE

Aula de clase – TIC- Maestro – Pedagogía – Realidad

7.

NUEVAS INFANCIAS... NUEVAS ÉPOCAS

Ana Milena Marulanda Navia

ammnavia@usbcali.edu.co

Claudia Patricia Ortiz Marín

cportiz@usbcali.edu.co

Línea: Infancia

RESUMEN

Las características epocales nos invitan a resignificar la infancia actual, la manera como se construyen día a día subjetividades, identidades y existencias en un mundo cambiante, tecnológico, consumista. Esas maneras en que transitan la infancia los niños y las niñas en el siglo XXI, deben ser tenidas en cuenta por el status propio como grupo social que han obtenido a través del tiempo, convirtiéndose en pluralidad de infancias que habitan multiplicidad de escenarios que hacen que las características del universo infantil sean otras en contraste con el mundo adulto, ese que piensa, cree y siente que lo sabe todo sobre los niños y las niñas, por lo tanto consideramos una responsabilidad ética y política poner en cuestión el lugar del adulto maestro hacia una mirada de la infancia como una ventana de tiempo.

PALABRAS CLAVE

Época - Infancias – Pluralidad- Maestro – Multiplicidad.

PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA

Aura María Jiménez Ramírez

auramaria9808@gmail.com

Juliana Betancourth Cañas

betancourthjuliana72@gmail.com

RESUMEN

Las autoras utilizan la trayectoria histórica de los procesos de lectura y escritura como punto de partida, en una manera útil de adentrarse en la problemática planteada y de este modo ver lo arraigados que se encuentran estos procesos de lectura y escritura; junto con las prácticas pedagógicas, en la sociedad y en la cultura que se mantiene vigente, y la manera en que se plantean algunas transformaciones que se espera mejoren aspectos críticos en la educación. ¿Cómo empiezan los mencionados procesos de lectura y escritura? ¿Debería ser la alfabetización el principal objetivo de la escuela? ¿Cómo debería ser la alfabetización? Se hace una crítica, entonces, a la educación tradicional, algo que deja sin bases al maestro, que lo deja al descubierto y huérfano de saberes. Saberes que él no ha experimentado, que no lo hayan dejado experimentar. Se sigue oliendo el miedo entre todos, ¿cómo debe ser la educación? El maestro pierde autoridad, pierde protagonismo y pierde asimismo su imagen de “sabelotodo”.

PALABRAS CLAVE

Procesos de lectura y escritura – Alfabetización- Diversidad en el aula- Educación infantil

REFLEXIONES SOBRE EL ROL DEL MAESTRO EN LA PRIMERA INFANCIA

Maria Nathalia Bolívar García

natalia114@gmail.com

Línea de trabajo: Educación y pedagogía

RESUMEN

Este texto que quiero compartirles, producto de algunos conocimientos adquiridos en mi proceso de formación como maestra, es también producto de mi ejercicio interactivo en el aula con protagonistas de la primera infancia. Cabe aclarar que es un texto reflexivo que sirva de mirada hacia los nuevos maestros y los actuales, para pensarnos asuntos vitales de nuestra tan valiosa profesión. Así, partiendo de mi constante interés por buscar siempre una mejoría en mi vida académica y profesional, me sumerjo en una cuestión tan mía como yo suya, del reto de pensarse cómo estamos ejerciendo la formación de los seres humanos en sus primeros años de vida, qué aspectos son relevantes para movilizar nuestros pensamientos, y cuál es el rol tan importante que ejercemos. Esta intención personal se llevará a cabo a través de la historia de mi infancia, cómo fue mi paso del ambiente hogar al educativo y qué importancia tuvo mi maestra en los primeros años de mi vida para así establecer el rol que ella ejerció. Luego se hará una contextualización sobre la historia de la infancia y en dónde se ubica la mía, así como los cambios en el concepto infancia y las causas que han permeado dichos cambios. Finalmente se hará una reflexión sobre los asuntos tratados a lo largo del texto para, de forma reflexiva, hacer un esfuerzo por establecer el rol de las maestras en la primera infancia.

PALABRAS CLAVE: Educación – roles – primera infancia – maestro – hogar – escuela

10.

COLOMBIA HACIA EL CUMPLIMIENTO Y LA RESPONSABILIDAD POR EL DESARROLLO INTEGRAL DE LAS NIÑAS Y NIÑOS DE PRIMERA INFANCIA

**Andrea Llanos Oviedo
Olga Lucía Parga Rodríguez**

USB

El reconocimiento de los beneficios de la inversión pública y privada en programas para el desarrollo de la primera infancia es cada vez mayor, tanto en el ámbito internacional, como nacional, a nivel gubernamental y entre la sociedad civil.

Para Colombia es un reto que desde del Estado, la familia y la sociedad, se visualicen acciones encaminadas en la propia responsabilidad y la necesidad de destinar esfuerzos y recursos para favorecer el desarrollo de manera integral desde el inicio del curso de la vida de las niñas y los niños, como lo plantea la ley 1098 de 2016 en su artículo 29, el “Derecho al desarrollo integral en la primera infancia”.

Cuando se coloca en el centro a la niña y el niño y se da prioridad a su protección integral, es visibilizar su rostro y asumirlo como el centro de las atenciones intersectoriales que se deben garantizar para su verdadero desarrollo integral; pero, cómo lograrlo?

Es así como cobra gran valor la garantía de los derechos mediante la materialización de las realizaciones en la vida de las niñas y los niños, como lo plantea la Política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia de Cero a Siempre - Ley 1804 de 2016. Es lograr que en tiempo presente cuente con padre, madre, familiares o cuidadores principales que lo acojan y pongan en práctica pautas de crianza que favorezcan su desarrollo integral; viva y disfrute del nivel más alto posible de salud; goce y mantenga un estado nutricional adecuado, crezcan en entornos que favorecen su desarrollo; construya su identidad en un marco de diversidad; exprese sentimientos, ideas y opiniones en sus entornos cotidianos y estos sean tenidos en cuenta y crezcan en entornos que promocionen y garanticen sus derechos y actúen ante la exposición a situaciones de riesgo o vulneración.

A su vez, la Política Pública de primera infancia debe generar acciones en todos los entornos en los que transcurre la cotidianidad de las niñas y los niños de Primera Infancia, reconociendo que desde el entorno hogar, la familia como primer agente socializador, es el principal contexto que hay que fortalecer para lograr las mejores condiciones de vida en los primeros años de vida; al igual que la interacción en diferentes entornos como el de salud, el educativo y el espacio público.

Esto mediante la concurrencia de los actores y sectores responsables de la atención, que se materializa mediante la implementación de estructurantes como el cuidado y crianza, salud, alimentación y nutrición, educación inicial, recreación y ejercicio de la ciudadanía y la participación; garantizar el desarrollo de éstos estructurantes propicia una verdadera atención integral a las niñas y los niños de Primera Infancia.

Es de resaltar como las inversiones durante este período de la vida no solo benefician de manera directa las mejores condiciones para vivir plenamente, sino que sus réditos se verán en el transcurso de la vida, así como en el largo plazo beneficiando a la descendencia de esta población, haciendo de estas inversiones auto-sostenibles en el largo plazo y de máximo impacto.

PALABRAS CLAVE: Desarrollo Integral, Política Pública, realizaciones, Entornos, Familia, Atención Integral.

11.

PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA Y LA PROMOCIÓN DEL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CIUDADANAS EN NIÑOS DE GRADO TRANSICIÓN

Angélica Vélez Alape ⁴⁴

avalape@usbcali.edu.co

Palabras claves: Proyectos de investigación en el aula, desarrollo social, competencias ciudadanas, grado transición.

Resumen de la Ponencia

Formar sujetos autónomos que reconozcan su identidad y respeten las diferencias sociales es la responsabilidad de todos los agentes educativos; para lograrlo es importante evaluar permanentemente las prácticas pedagógicas que se están ejerciendo y buscar estrategias que posibiliten mejorar el proceso.

El trabajo de investigación tiene como propósito valorar la propuesta pedagógica centrada en proyectos de investigación en el aula y su relación con la promoción del desarrollo de competencias ciudadanas propuestas por el Ministerio de Educación Nacional.

Este proceso se desarrolla en una institución educativa la ciudad de Cali, específicamente con los estudiantes de grado transición de educación preescolar que están iniciando su proceso de socialización en la escuela.

Dentro del trabajo se analiza la propuesta centrada en proyectos de investigación en el aula, algunas características del desarrollo social de los niños entre 5 y 6

⁴⁴ Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad de San Buenaventura de Cali; Magister en Educación de la Universidad Icesi de Cali. Docente Medio Tiempo de la facultad de educación de la Universidad de San Buenaventura Cali.

años, así como los desempeños esperados para el desarrollo de competencias ciudadanas.

Al cierre de la investigación se logra identificar en la estrategia de proyectos de investigación en el aula la socialización y el diálogo como elementos transversales que atraviesan el desarrollo de toda la propuesta. Además se destaca el valor de la palabra y el encuentro con el otro para estimular el desarrollo de competencias ciudadanas en niños de grado Transición.

En este orden de ideas, los resultados del trabajo permiten valorar la estrategia, fortalecer la práctica pedagógica y socializar a los diferentes profesionales de la educación inicial su pertinencia para promover la formación de ciudadanos.

TALLERES
COMPENSIVO EDIFICADORES

1.

TALLER COMPRENSIVO EDIFICADOR USANDO TICS PARA LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS⁴⁵

COMPREHENSIVE BUILDING WORKSHOP USING TICS FOR PROBLEM
SOLVING

Angélica María Urquizo Alcívar⁴⁶

Roberto Salomón Villamarín Guevara⁴⁷

Unach, Riobamba, Ecuador

Resumen

Dado que el aprendizaje de la matemática pretende, entre otros aspectos, ayudar a desarrollar las competencias de las personas para resolver problemas y para ello se requieren procesos de comprensión, el enfoque comprensivo edificador resulta útil para lograr este objetivo, volviéndose más interesante e interactivo con el uso de las TICS. Este trabajo, presenta un ejemplo del Taller Comprensivo Edificador usando TICS para la resolución de problemas de razonamiento numérico.

Palabras clave: Enfoque comprensivo edificador, TICS, razonamiento, problemas.

Summary

The learning of mathematics aims, among others, to help develop people's skills to solve problems. For this, understanding processes are required. The 'comprehensive and edifying approach' is very useful and important to achieve this goal, becoming more interesting and interactive with the use of ICTs. This paper presents an example of a comprehensive and edifying workshop using TICS for solving numerical reasoning problems.

Key words: Comprehensive and edifying approach, ICT, reasoning, problem

⁴⁵ Este artículo conceptualiza sobre una de las actividades desarrolladas en el marco del Curso Internacional Evaluación y currículo, desarrollado en Cali, Colombia por Redipe en alianza con la Universidad de San Buenaventura, en particular a partir del módulo sobre Dispositivos didácticos, evaluativos y curriculares impartido por el DR. Julio César Arboleda, Ph D. Septiembre 4/8 de 2018.

⁴⁶ Docente de la UNACH. Riobamba-Ecuador. aurquizo@unach.edu.ec

⁴⁷ Docente de la UNACH. Riobamba-Ecuador. rvillamarin@unach.edu.ec

Introducción

“«Saber matemáticas» no es solamente saber definiciones y teoremas para reconocer la ocasión de utilizarlos y aplicarlos, es «ocuparse de problemas» que, en un sentido amplio, incluye tanto encontrar buenas preguntas, como encontrar soluciones” (Brousseau, 1998, citado en Chamorro, 2005).

Uno de los mayores retos de la educación, en especial de la matemática, es quizás poder ayudar a desarrollar el pensamiento humano, de tal manera que, de acuerdo con Arboleda (2013), los sujetos lo puedan usar constructivamente en el mundo de la vida. Si queremos establecer una relación entre pensamiento y resolución de problemas podríamos citar a Garret (1988), para quien “solucionar problemas ha sido descrito como pensamiento creativo” (p.225). Esto nos hace reflexionar sobre la importancia de poder resolver problemas en la vida real, pues la intención de los problemas matemáticos suele ser presentar escenarios que permitan desarrollar las capacidades de análisis, deducción, razonamiento, entre otras operaciones, que luego sean extrapoladas para solucionar problemas de la vida real.

Por otro lado, es sabido que no es posible resolver una situación problemática si no existe, en primer lugar, una adecuada comprensión de ésta. En tal sentido el enfoque comprensivo edificador resulta relevante, pues permite

potenciar la formación de sujetos educables y ciudadanos capaces de apropiarse de los conocimientos, valores y actitudes, y de usar estos en su existencia de manera constructiva y solidaria, para el desarrollo social y de la vida, participando proactivamente en la cimentación de ámbitos más humanos para sí mismos y para la sociedad. (Arboleda, 2015, p.9)

Otro aspecto importante es el desarrollo tecnológico, cuyo avance obliga a quienes estamos inmersos en la educación, a hacer uso de recursos más llamativos para los estudiantes. El uso del cine en las clases resulta, por ejemplo, muy útil si lo sabemos aprovecharlo, dado que es, a decir de Pérez Parejo (2010), una tendencia en la didáctica actual que, además, forma parte del uso de las TICS. De igual

manera las competencias digitales de los estudiantes no pueden basarse en el simple hecho de saber utilizar redes sociales, juegos, herramientas de audio y video para diversión o por simple búsqueda de información; es necesario también que puedan resolver problemas con apoyo de estos recursos.

Con tales antecedentes se presenta la siguiente propuesta de Taller comprensivo edificador para el área de Matemática en cuanto a la resolución de problemas de razonamiento.

La perspectiva comprensivo edificadora

La pedagogía de la comprensión edificadora constituye un constructo dirigido a fortalecer la práctica y la praxis formativa. Para decirlo con su creador, aporta conceptos, estrategias y metodologías didácticas, pedagógicas, curriculares, evaluativas y discursivas para fortalecer la mediación y la apropiación, generación, aplicación y uso edificador de saberes y conocimientos (Arboleda, 2017). Uno de los valores agregados y diferenciales que aporta este acercamiento respecto a otras perspectivas centradas en las competencias, es precisamente el concepto Comprensión edificadora.

La acepción de este último se puede apreciar cuando el autor marca diferencias entre aprendizajes pasivo, semántico, por competencias y por comprensiones⁴⁸. Manifiesta que “en el marco de la formación integral el aprendizaje más complejo es el de comprensiones, dado que entraña niveles mayores de exigencia tanto para los docentes en su mediación como para los estudiantes de cara a lograrlo, sobre todo la comprensión praxeológica (cognitiva, operativa y reflexiva), y aún más, la comprensión edificadora, la cual, a diferencia de las anteriores, pero conservando el rasgo cognitivo, experiencial y reflexivo, entraña el compromiso de usar ética y solidariamente el saber y el conocimiento⁴⁹.

⁴⁸ El aprendizaje pasivo se caracteriza porque no genera oportunidades y capacidades para usar operaciones que permitan explicar, explicitar y, entre otros procesos, reflexionar sobre la información a la cual se expone al sujeto. Lo que sí se genera en el aprendizaje semántico en razón de que aquel logre construir significados en el proceso de aprendizaje. El de competencias precisa, por su parte, desarrollar capacidades para apropiarse del conocimiento y aplicarlo contextualizadamente con fines determinados. Una de las críticas de Arboleda es que este enfoque no pone límites a la aplicación del conocimiento, sobre todo en un mundo como el de hoy, el mundo del mercado, para el cual el uso del conocimiento debe generar valores de rentabilidad y productividad.

⁴⁹ Arboleda (2017A)

Taller Comprensivo edificador

Dentro de los dispositivos que contiene esta perspectiva está el *Taller Comprensivo edificador*, el cual se dirige a movilizar y evaluar en el sujeto comprendedor actuaciones en torno al manejo de las operaciones y mecanismos básicos que precisa tanto la apropiación (que implica atender los conocimientos previos) como la aplicación contextualizada y el uso solidario y edificador del saber y del conocimiento, así como el ejercicio dinámico y colaborativo en la reflexión crítica y propositiva inherente a cada uno de estos procesos.

Estructura

La estructura básica del taller comprensivo edificador es la siguiente:

Tema (se define el objeto de estudio)

Propósito: finalidades que se persiguen tras la implementación del taller⁵⁰

Apropiación-aplicación (precisa elaborar preguntas y actividades para promover o fortalecer conocimientos previos, y el uso de operaciones y procesos cognitivos, reflexivos y operativos en torno / y a partir del tema)

Uso (vivenciación de conocimientos/ conciencia actuante)

Intervención edificadora (uso solidario y edificador del conocimiento).

Implementación de la estrategia comprensivo edificadora

Taller: *Uso de las TICS para resolución de problemas*

Tema: Razonamiento numérico.

Nivel: Superior /primeros semestres

Asignatura: Matemática / Informática aplicada a la Educación /Infopedagogía

Objetivo: Utilizar las Tics para resolver problemas de razonamiento numérico con efectividad a través del análisis y trabajo colaborativo.

Apropiación-aplicación

- 1) Preconceptos. Lluvia de ideas sobre ¿qué es un problema?¿para qué sirve resolver un problema?¿las matemáticas ayudan a resolver problemas?¿las TICS ayudan a resolver problemas? Explica y explicita tu respuesta.
- 2) Ver el video disponible en: <https://youtu.be/VHdF9-AfKIY>

⁵⁰ En lo posible se formulan finalidades o un propósito unitario que integre fines de tipo cognitivo, operativo y edificador/actitudinal

- 3) Explicar que es un fragmento de la película: *La Habitación de Fermat*, cuya trama refiere, en términos generales, que si las cuatro personas no responden correctamente los acertijos, la habitación poco a poco se va cerrando.
- 4) En razón de que avancen desempeños de comprensión, se formula a los estudiantes preguntas de diverso tipo que den lugar a procesos reflexivos y de pensamiento más allá de respuestas literales, por ejemplo interrogantes contrafácticos, solicitándoles ofrecer a partir de cada formulación explicaciones y en lo posible explicitaciones adecuadas:
 - ¿Cuál era el problema planteado?
 - ¿Qué elementos utilizaron los protagonistas para resolver el acertijo?
 - ¿Cuál fue la solución que encontraron?
 - ¿La solución de la película es correcta? ¿Por qué? ¿Cómo verifico?
 - ¿Con qué tipo de dispositivo que puedan elaborar ustedes mismos con material reciclado o disponible en sus casas, podrían simular el accionar de los relojes de arena?
 - ¿Qué hubiera pasado si no tuvieran los relojes de arena a su disposición?
 - ¿Cuál era la actitud de las personas frente a la situación?
 - ¿Qué actitudes eran semejantes entre los protagonistas?
 - ¿Qué crees que los diferenciaba?
 - ¿Qué habrías hecho de estar en esa situación y tener que resolver ese acertijo?
- 5) Cerrar la reflexión proponiendo intercambios argumentativos sobre el hecho de que ninguna persona tiene derecho a poner en riesgo la vida de otros, pues la vida es sagrada y debemos respetarla. Así mismo, hacer notar lo importante de tener una actitud positiva al momento de enfrentar situaciones problemáticas.

Uso e Intervención edificadora

Se organizan grupos de tres personas y se les pide abordar la siguiente actividad, de la cual se espera que realicen desempeños comprensivo edificadores.

- 1) Contexto: En el *mundo tecnológico que vivimos actualmente*, imagine que usted y dos personas más son los protagonistas de una película, en cuya trama para encontrar la puerta de salida de un laberinto debe solucionar el

siguiente problema: Cronometrar un tiempo de 10 minutos con un reloj de arena que marca 7 minutos y uno que marca 5 minutos. Imagine que tiene a su disposición una computadora en la que está instalada una hoja electrónica, un gestor de presentaciones, un editor de texto, un editor de audio y video y sin acceso a internet.

- 2) Realizar la simulación con la(s) herramienta(s) elegida(s) y responder con razones de peso las siguientes preguntas:
 - ¿Cómo determinar si la solución encontrada por el grupo es la correcta?
 - ¿Cuál debería ser la actitud del grupo para poder solucionar el problema y salir?
 - ¿Cuál fue la actitud de los participantes en la simulación de esta situación?
 - ¿Qué acciones implican resolver un problema?
 - ¿Por qué creen que es importante aprender a resolver problemas?
 - ¿Cuál será su actitud la próxima vez que deban resolver un problema de cualquier índole?
- 3) Indagar sobre estrategias de resolución de problema y analizar en cuál de estas se enmarca la utilizada por el grupo.

Evaluación

Para evaluar la actividad grupal planteada se sugiere la siguiente rúbrica:

% total	Preguntas	Insatisfactorio (0,25 puntos)	Poco satisfactorio (0,5 punto)	Satisfactorio (1 punto)
30	¿Cómo determinar si la solución encontrada por el grupo es la correcta?	El grupo no presenta un argumento que permita saber si su solución es correcta o no	El grupo presenta un argumento que no es posible sustentar en base a su simulación	El grupo presenta un argumento que es posible sustentar con su simulación

10	¿Cuál debería ser la actitud del grupo para poder solucionar el problema y salir?	Los argumentos presentados carecen de coherencia con la pregunta realizada	Los argumentos presentados muestran poca coherencia con la pregunta realizada	Los argumentos presentados son coherentes con la pregunta realizada
10	¿Cuál fue la actitud de los participantes en la simulación de esta situación?	No se visualiza una actitud positiva de los integrantes del grupo para solucionar el problema más bien hay desinterés / no hay colaboración	Se ve algo de interés / poca colaboración	Muestran una excelente actitud del grupo para resolver la situación planteada en interés y colaboración
10	¿Qué acciones implica resolver un problema?	No presentan acciones coherentes para resolver el problema planteado	Las acciones no permiten determinar claramente la resolución de un problema	Las acciones descritas son bastante coherentes y permiten solucionar el problema
10	¿Por qué creen que es importante aprender a resolver problemas?	Los argumentos presentados carecen de coherencia	Los argumentos presentados muestran poca	Los argumentos presentados son coherentes

		con la pregunta realizada	coherencia con la pregunta realizada	con la pregunta realizada
10	¿Cuál será su actitud la próxima vez que deban resolver un problema de cualquier índole?	Los argumentos presentados carecen de coherencia con la pregunta realizada	Los argumentos presentados muestran poca coherencia con la pregunta realizada	Los argumentos presentados son coherentes con la pregunta realizada
20	Consultar sobre estrategias de resolución de problema y analizar en cuál de ellas se enmarca la utilizada por el grupo	La investigación carece de sustento teórico referenciado/ pertinente y no logran identificar la estrategia utilizada	La investigación presenta sustento teórico referenciado / pertinente pero la identificación de la estrategia no es correcta	La investigación presenta sustento teórico referenciado / pertinente y la identificación de la estrategia es correcta

Con este instrumento en función de la ponderación, la nota máxima es 10 puntos y la mínima 2.5. Existe equilibrio entre la evaluación de la parte cognitiva (conceptual y de aplicación) y la parte axiológica de la actividad, a la que también se le asigna una calificación con la intención de que se le dé importancia por parte de los estudiantes.

A modo de conclusión

No siempre resulta fácil estructurar talleres comprensivo edificadores que den realmente la posibilidad de que los estudiantes puedan apropiarse cognitiva y afectivamente de un conocimiento, usandolo de manera edificadora; sin embargo, la experiencia, el nivel de conocimientos científicos y didácticos, la capacidad de investigación y autoaprendizaje y el tiempo que los docentes estén dispuestos a aportar ayudarán sin duda a conseguir resultados favorables. Hay que decidirse a empezar, con errores al principio quizá; pero es mejor ir en el camino aprendiendo y perfeccionando antes que nunca haberse atrevido a intentar.

Referencias Bibliográficas

Arboleda, Julio César (2013). Hacia un nuevo concepto de pensamiento y comprensión. *Revista Boletín Redipe*, 824, 6-14.

(2015). Formación para la vida: de las competencias a la comprensión edificadora. *Revista Boletín Redipe*, 4(12), 20-25.

(2017). Textos académicos. La Reseña Crítica, La Relatoría Y El Ensayo: Fundamentos y aplicaciones. Editorial Redipe.

Editorial Redipe, Santiago de Cali, Colombia.

(2018). Taller Comprensivo edificador. Material para uso en el Curso Evaluación y Currículo, impartido en el marco del VI Simposio Internacional Apropiación, aplicación y uso edificador del conocimiento, realizado en Cali, Colombia, Sep 4/8 de 2018, Universidad de San Buenaventura. Editorial Redipe.

Chamorro, M. (2005). *Didáctica de las matemáticas para educación infantil*. Madrid: Pearson Prentice Hall.

Garret, R.M. (1988). Resolución de problemas y creatividad: Implicaciones para el currículo de ciencias. *Enseñanza de las ciencias*. 6(3), 224-230.

Josep Maria.(2015, marzo,1). La habitación de Fermat - Relojes de arena. [archivo de video]. Recuperado de: <https://youtu.be/VHdF9-AfKIY>

Pérez Parejo, R (2010). Cine y Educación: exploración didáctica y algunas experiencias educativas. II Congr s Internacional de DID CTIQUES 2010.

Recuperado de:

[http://www2.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdii/ACABADES%20FINAL
S/111.pdf](http://www2.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdii/ACABADES%20FINAL%20S/111.pdf)

2.

TALLER COMPRENSIVO EDIFICADOR: EL PODER DE LA PALABRA

Genoveva Veronica Ponce Naranjo

Unach, Ecuador

gponce@unach.edu.ec

REFLEXIÓN

Es importante aclarar que el Taller Comprensivo edificador está propuesto sobre la base de una pedagogía que apunta a una nueva forma de concebir el acto de educar, no desde la pasividad, sino desde la posibilidad de generar cambios; porque siempre será posible educar para transformar a los seres humanos para que estos asuman su sitio en el mundo y se conviertan en actores responsables de su propia vida para que sean valiosos ciudadanos desde sus competencias, las que no tienen que verse con el objetivo de ganar, de estar sobre los demás, pero sí desde las capacidades de las personas para enfrentar los desafíos a través de las oportunidades que se consiguen por la generación de conocimientos en pos del bien común.

La actividad educativa debe estar proyectada a través de una didáctica actualizada que contribuya a una mediatización de aprendizajes la que será correspondiente a un proceso serio de evaluación en la que todos los sujetos se hallen involucrados; para el efecto, se deben propiciar hechos y situaciones que favorezcan la comprensión, la participación activa; de ahí que es fundamental que ellos sean los protagonistas de proyectos edificadores para que reafirmen su compromiso con la vida, su aporte para un mundo más tolerante, solidario y armónico, ya que como lo refiere Arboleda (2014) “no es posible conquistar mundos de vida sin una educación comprensivo edificadora”; por lo tanto, a pesar de que los talleres edificadores se convierten en espacios para formar a seres competentes, el límite de estos se encuentra en cómo quienes lideran instituciones u organismos educativos, se hallan dispuestos a destinar tiempo, recursos y apoyo para la consecución de los objetivos dentro de un contexto en el que debe primar lo transdisciplinario e interdisciplinario.

TALLER COMPRENSIVO EDIFICADOR

TEMA: “EL PODER DE LA PALABRA”

Asignatura: Introducción a los estudios literarios

Semestre: Segundo

Fecha: Primera semana de octubre de 2018

PROPÓSITO: Valorar la palabra desde diversas perspectivas y a través de ella generen mensajes en diferentes contextos en los que apliquen tanto las funciones como registros formales e informales para la construcción de una convivencia edificadora.

APROPIACIÓN / APLICACIÓN:

1. **Preconceptos:** Diálogo abierto para que los estudiantes expongan sus conocimientos, conceptos y saberes sobre la palabra, el poder y el poder de la palabra.

2. Actividades cognitivo operativas y preguntas:

- Actividad semántica: Lectura del relato del cuento *De cómo Sherezade evitó que el rey le cortara la cabeza*, de la antología de cuentos orientales *Las mil y unas noches*. (Anexo1 al final).

También se propiciarán respuestas fundamentadas a partir de estas cuestiones:

- ¿De qué se trata el relato?
- ¿Cuál es la reacción de Shariar?
- ¿Qué demuestra Sherezade?
- ¿Cuál es la estrategia de Sherezade?
- Qué diferencias y semejanzas hay entre: xxx

- Pausa didáctica: Proceso metacognitivo. Los estudiantes deben centrarse en el concepto generador: la palabra y establecer respuestas a partir de las preguntas planteadas: en cada caso explica tu respuesta:

- ¿Qué es la palabra?

- ¿Desde cuándo existe la palabra?
- ¿Qué reflejan las palabras?
- ¿Qué efecto pueden tener las palabras?

- Razonamiento contrafáctico: Retomamos el relato, ¿Qué hubiese ocurrido si Sherezade no hubiese tenido una estrategia?, ¿Qué situación hubiese ocurrido si la forma de narrar no hubiese sido adecuada? ¿Cómo te imaginas la situación si no hubiesen mediado las palabras? ¿Cómo utilizarías los relatos para solucionar alguna dificultad o malentendido?

- Preguntas y actividades analógicas

Preguntas. Explica tu respuesta:

¿Qué significaría Abracadabra?

¿Qué poder tiene la expresión “Ábrete sésamo”

Actividades:

Elabora un listado de características de los relatos de Sherezade que pudieron influenciar en Shariar.

Indaga anécdotas en los que prime el poder de la palabra o el valor de honrar la palabra.

Investiga sobre frases, expresiones o sentencias famosas que manifiesten el valor y poder de las palabras.

Identifica por lo menos 20 palabras que se han usado con frecuencia en las obras literarias

- Proyecto grupal: sobre la base de lo analizado, discutido y presentado, elabora con 4 compañeros un proyecto para que los estudiantes de la carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura a través de una o varias estrategias propuestas puedan expresar libremente lo que piensan o sienten.

USO E INTERVENCIÓN EDIFICADORA

1. Contexto (analogía exógena):

Campaña “El poder de la palabra”.

Elabora con tus compañeros una pizarra colectiva en la que los estudiantes de la carrera puedan utilizar historietas, memes, poemas, microrrelatos para expresar literariamente lo que desean decir a una persona de forma anónima.

Seleccionen cinco expresiones llamativas, relevantes o creativas.

Seleccionen cinco expresiones que se caractericen por poco relevantes o ingeniosas.

2. Reflexión crítica

Desarrollen un conversatorio en el que puedan intercambiar ideas sobre las expresiones más relevantes y menos relevantes que hallaron en la pizarra colectiva.

Establezcan las dificultades sobre el uso de las palabras, y sobre la imposición o exclusión de ideas. Explicar.

3. Propuestas Edificadoras

a) ¿Cómo contribuir para que los compañeros de clase que muestran temor al expresar de forma oral o escrita puedan romper las barreras?

b) ¿Qué propuestas pueden surgir para que las personas asuman que en la palabra hay poder y acción?

4. Compromiso personal y social (Plan de acción).

¿Qué acciones cotidianas fortalecerás para que tus palabras sean demostración de tolerancia y estética?

¿Cómo ayudarás a otros para que aprendan a usar las palabras como poder para la convivencia y armonía?

¿Qué relatos contarás a los demás para establecer acercamientos contextualizados?

5. Correlación curricular/ Proyecto de aula

Aplicar el concepto “palabra” a los diversos temas que surgen en las demás asignaturas ya que es un aspecto transversal.

Las asignaturas del semestre tienen como núcleo problémico a los sujetos, contextos y sistemas socioeducativos, por lo tanto, se procurará la generación de espacios para que la palabra de los estudiantes sea escuchada y leída.

ANEXO 1

LAS MIL Y UNA NOCHES

De cómo Sherezade evitó que el rey le cortara la cabeza

DE CÓMO SHEREZADE EVITÓ QUE EL REY LE CORTARA LA CABEZA



ace muchísimos años, en las lejanas tierras de Oriente, hubo un rey llamado Shariar, amado por todos los habitantes de su reino.

Sucedió sin embargo que un día, habiendo salido de cacería, regresó a su palacio antes de lo previsto y encontró a su esposa apasionadamente abrazada con uno de sus jóvenes esclavos. –¡Ay! –sollozó el rey–. ¡Siento en mi corazón un fuego que quema!–. E inmediatamente ordenó que su esposa y el esclavo fueran degollados.

La muerte de su esposa infiel no calmó el fuego que infamaba el corazón del rey Shariar. Su rostro iba perdiendo el color de la vida y se alimentaba apenas.

Yalo dijo el poeta:

Amigo: ¡no te fíes de la mujer; ríete de sus promesas!

¡No te confíes, amigo! ¡Es inútil!

Y nunca digas: “¡Si me enamoro, evitaré las locuras de los enamorados!” ¡No lo digas!

¡Sería verdaderamente un prodigio ver salir a un hombre sano y salvo de la seducción de las mujeres!

Convocó entonces el rey a su visir y le mandó que cada día hiciera venir a su palacio a una joven doncella del reino. El rey las desposaba pero, con las primeras luces del amanecer, recordaba la infidelidad de su esposa y una nube de tristeza le velaba el rostro. Entonces, hacía decapitar a las doncellas ardiendo de odio hacia todas las mujeres.

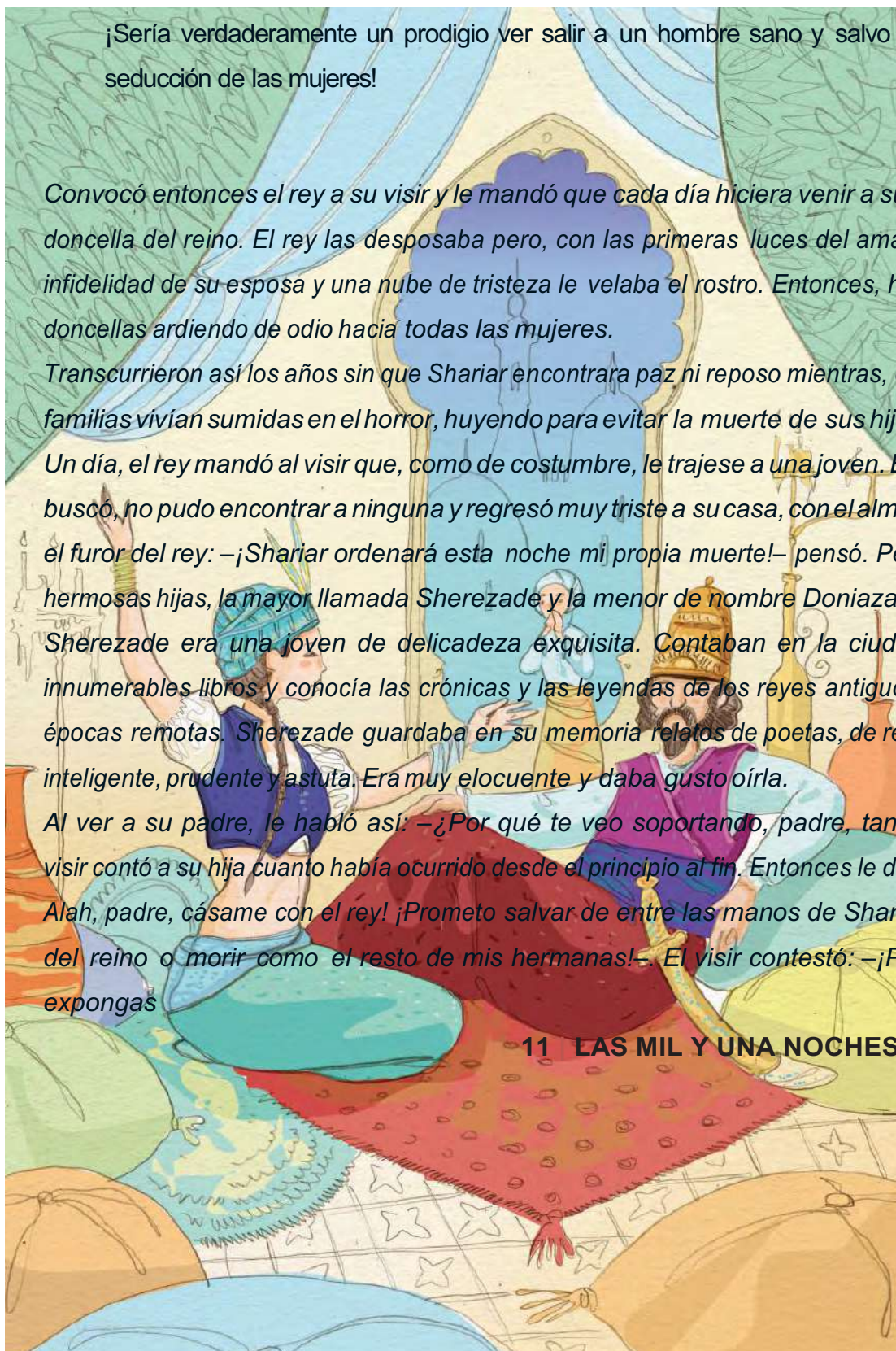
Transcurrieron así los años sin que Shariar encontrara paz ni reposo mientras, en el reino, todas las familias vivían sumidas en el horror, huyendo para evitar la muerte de sus hijas.

Un día, el rey mandó al visir que, como de costumbre, le trajese a una joven. El visir, por más que buscó, no pudo encontrar a ninguna y regresó muy triste a su casa, con el alma llena de miedo por el furor del rey: –¡Shariar ordenará esta noche mi propia muerte!– pensó. Pero el visir tenía dos hermosas hijas, la mayor llamada Sherezade y la menor de nombre Doniazada.

Sherezade era una joven de delicadeza exquisita. Contaban en la ciudad que había leído innumerables libros y conocía las crónicas y las leyendas de los reyes antiguos y las historias de épocas remotas. Sherezade guardaba en su memoria relatos de poetas, de reyes y de sabios; era inteligente, prudente y astuta. Era muy elocuente y daba gusto oírla.

Al ver a su padre, le habló así: –¿Por qué te veo soportando, padre, tantas aflicciones?–. El visir contó a su hija cuanto había ocurrido desde el principio al fin. Entonces le dijo Sherezade: –¡Por Alah, padre, cásame con el rey! ¡Prometo salvar de entre las manos de Shariar a todas las hijas del reino o morir como el resto de mis hermanas!–. El visir contestó: –¡Por Alah, hija! No te expongas

11 LAS MIL Y UNA NOCHES



nunca a tal peligro—. Pero Sherezade insistió nuevamente en su ruego. Entonces el visir, sin replicar nada, hizo que preparasen el ajuar de su hija y marchó a comunicar la noticia al rey Shariar.

Mientras su padre estaba ausente, Sherezade instruyó de este modo a su hermana Doniazada:

–Te mandaré llamar cuando esté en el palacio y en cuanto llegues y veas que el rey ha terminado de hablar conmigo, me dirás: “Hermana, cuenta alguna historia maravillosa que nos haga pasar la noche.” Entonces yo narraré cuentos que, si Alah quiere, serán la causa de la salvación de las hijas de este reino.

Regresó poco después el visir y se dirigió con su hija mayor hacia la morada del rey. El rey se alegró muchísimo al ver la belleza de Sherezade y preguntó a su padre: –¿Es esta la doncella con quien me desposaré esta noche?—. Y el visir respondió respetuosamente: –Sí, lo es.

Pero acabada la ceremonia nupcial, cuando el rey quiso acercarse a la joven, Sherezade se echó a llorar. El rey le dijo: –¿Qué te pasa?—. Y ella exclamó: –¡Oh rey poderoso, tengo una pequeña hermana, de la cual quisiera despedirme!—. El rey mandó buscar a la hermana que llegó rápidamente, se acomodó a los pies del lecho y dijo: –Hermana, cuéntanos una historia que nos haga pasar la noche—.

Sherezade contestó: –De buena gana y con todo respeto, si es que me lo permite este rey tan generoso, dotado de tan buenas maneras—. El rey, al oír estas palabras, como no tenía ningún sueño, se prestó de buen grado a escuchar el relato de Sherezade.

Aquella primera noche, Sherezade empezó a contar la historia del mercader que, en uno de sus viajes por el desierto, cayó en manos de un efrít que quería cortarle la cabeza. El mercader, en su afán por salvar su vida, le contaba al genio maligno tantos relatos maravillosos que llegó el amanecer sin que Sherezade hubiese concluido la historia. Entonces, la joven se calló discretamente, sin aprovecharse más del permiso que le había concedido Shariar. Su hermana Doniazada dijo: –¡Oh hermana mía! ¡Cuán dulces y sabrosos son tus relatos!—. Sherezade contestó:

–Pues nada son comparados con los que os podría contar la noche próxima, si el rey quiere conservar mi vida–. El rey dijo para sí: –¡Por Alah! No la mataré hasta que haya oído el final de su historia–. Y por primera vez en muchos años durmió un sueño tranquilo.

Al despertar, marchó el rey a presidir su tribunal. Y vio llegar al visir que llevaba debajo del brazo un sudario para Sherezade, a quien creía muerta. Pero nada le dijo al rey porque él seguía administrando justicia, designando a algunos para ciertos empleos, destituyendo a otros, hasta que acabó el día. El visir regresó a su casa perplejo, en el colmo del asombro, al saber que su hija había sobrevivido a la noche de bodas con el rey Shariar.

Cuando terminó sus tareas, el rey volvió a su palacio. Al llegar por fin la segunda noche, Doniazada pidió a su hermana que concluyera la historia del mercader y el efrít. Sherezade dijo: –De todo corazón, siempre que este rey tan generoso me lo permita–. Y el rey, que sentía gran curiosidad acerca del destino del mercader, ordenó: –Puedes hablar.

Sherezade prosiguió su relato y lo hizo con tanta astucia que, al llegar la mañana, Doniazada y el rey ya estaban escuchando un nuevo cuento.

En el momento en que vio aparecer la luz del día, Sherezade discretamente dejó de hablar. Entonces su hermana Doniazada dijo: –¡Ah, hermana mía! ¡Cuán deliciosas son las historias que cuentas!–. Sherezade contestó: –Nada es comparable con lo que te contaré la noche próxima, si este rey tan generoso decide que viva aún–. Y el rey se dijo: –¡Por Alah! no la mataré hasta que le haya oído la continuación de su relato, que es asombroso.

Entonces el rey se entregó al descanso y marchó más tarde a la sala de justicia. Entraron el visir y los oficiales y se llenó el lugar de gente. Y el rey juzgó, nombró, destituyó, despachó sus asuntos y dio órdenes hasta el fin del día. Luego se puso de pie y volvió a su palacio y a su alcoba.

Doniazada dijo: –Hermana mía, te suplico que termines tu relato–. Y Sherezade contestó: –Con toda la alegría de mi corazón.

Y prosiguió con la historia. Como la noche anterior, supo interrumpir su narración justo en el momento más interesante, al llegar el amanecer. El rey, para conocer el desenlace del cuento, decidió postergar nuevamente la muerte de su esposa. Al llegar el alba de la noche siguiente, cuando Doniazada manifestó cuán interesante había resultado el nuevo relato, respondió Sherezade: –Pero es más maravillosa la historia del pescador.

Y el rey preguntó con curiosidad: –¿Qué historia del pescador es esa?–. –La que os contaré la noche próxima, –señaló Sherezade–, si vivo todavía–. Entonces el rey dijo para sí: –¡Por Alah! No la mataré sin haber oído la historia del pescador, que debe ser verdaderamente maravillosa.

La misma decisión tomó el rey Shariar al día siguiente y en los sucesivos días. Sherezade anunciaba nuevas historias, las interrumpía sabiamente o las entrelazaba de tal modo que el personaje de un cuento contaba un cuento en el que un personaje contaba un cuento... Así, una historia llevaba a la otra en una narración sin fin que iba dejando a la joven un día más de vida, una semana más, un mes, un año tras otro año.

Transcurridas quinientas treinta y seis noches, Sherezade empezó a narrar las aventuras de Simbad el Marino. Y las hazañas de Simbad, ¡gracias sean dadas a Alah!, se enlazaron una con otra durante treinta noches y llegaron a nuestros oídos tal como podréis escucharlas ahora.

3.

TALLER COMPRENSIVO EDIFICADOR SOBRE EL VALOR DE LA OPINIÓN

Rómulo Arteño Ramos⁵¹

Unach, Ecuador

Introducción

La formación en valores conlleva al maestro a considerar a sus estudiantes como sujetos: reflexivos, críticos capaces de poner en práctica las actitudes positivas que permita ser más activos, íntegros, considerando que el desarrollo actual es el producto de los logros obtenidos en etapas anteriores en las que han influido de manera significativa el entorno familiar, comunitario, barrial, y fundamentalmente, el entorno escolar, en este sentido para llegar a desempeños cognitivos, operativos y actitudinales, precisa la necesidad de establecer relaciones ópticas en el acto de educar como una manera de convivir con los demás.

TÉCNICA ASERTIVA

OBJETIVO: Valorar la propia opinión frente a la presión de los demás.

Apropiación-aplicación

- 6) Ver el video disponible en: <https://youtu.be/ft746OjcmUQ>. Explicar y en lo posible explicitar el mensaje que se puede observar en el video la práctica de valores, trama refiere, en términos generales, que si las cuatro personas

⁵¹ Docente de la Unach. Riobamba-Ecuador. rramos@unach.edu.ec

no responden correctamente los acertijos, la habitación poco a poco se va cerrando.

7) En razón de que avancen desempeños de comprensión, se formula a los estudiantes preguntas de diverso tipo que den lugar a procesos reflexivos y de pensamiento más allá de respuestas literales, por ejemplo, interrogantes contrafácticos, solicitándoles ofrecer a partir de cada formulación explicaciones y en lo posible explicitaciones adecuadas:

- ¿Cuál era el problema planteado?
- ¿Qué elementos utilizaron los protagonistas para resolver el acertijo?
- ¿Cuál fue la solución que encontraron?
- ¿La solución de la película es correcta? ¿Por qué? ¿Cómo verifico?
- ¿Con qué tipo de dispositivo que puedan elaborar ustedes mismos con material reciclado o disponible en sus casas, podrían simular el accionar de los relojes de arena?
- ¿Qué hubiera pasado si no tuvieran los relojes de arena a su disposición?
- ¿Cuál era la actitud de las personas frente a la situación?
- ¿Qué actitudes eran semejantes entre los protagonistas?
- ¿Qué crees que los diferenciaba?
- ¿Qué habrías hecho de estar en esa situación y tener que resolver ese acertijo?

8) Cerrar la reflexión proponiendo intercambios argumentativos sobre el hecho de que ninguna persona tiene derecho a poner en riesgo la vida de otros, pues la vida es sagrada y debemos respetarla. Así mismo, hacer notar lo importante de tener una actitud positiva al momento de enfrentar situaciones problemáticas.

ACTIVIDADES:

- Establecer un diálogo entre dos interlocutores: el maestro y estudiante frente al grupo de escolares. El maestro con sus argumentos enfrenta la presión publicitaria sobre el consumo del tabaco e intenta convencer al alumno respecto a una conducta. Este trata de argumentar su opinión.

- Se representan las situaciones citadas adoptando posiciones asertivas y no asertivas. En este caso se utilizará la aserción negativa en la que la argumentación que utiliza el maestro se base en el reconocimiento de los propios errores respecto al consumo del tabaco. Ejemplo: la equiparación que suele hacer la publicidad entre el éxito y la costumbre de fumar; la valoración positiva de los amigos o el consumo del tabaco por parte de algún personaje famoso al que se admira.

- Se establecen conclusiones y compromisos.

- Se investigará sobre los problemas suscitados por el cáncer del pulmón.

LA VERACIDAD

Todos los valores éticos exigen ser realizados por el ser humano, porque el ser humano es el portador específico y único de tales valores. La veracidad es un valor ético cuya realización es indispensable para la dignificación moral de la persona.

Si la verdad es la conformidad de las cosas con el concepto que de ellas forma la mente, la veracidad es la justa y real estimación de las cosas, de los hechos y de las personas.

De este modo la veracidad debe manifestarse en todos los actos humanos: en la expresión de los sentimientos, en la vida escolar, en el núcleo familiar, en el ejercicio profesional, en la actividad política, etc.

La sinceridad con uno mismo y con los demás permite el ascenso moral del individuo y de la comunidad en que vive.

EJERCICIO

. Organizar pequeños grupos de trabajo en los cuales se analizará el cuento “El pastor y el lobo”.

(Consultar en el material proporcionado lo que es la **clarificación**. Establecer conclusiones y exponerlas en plenaria.

· Relacionar las conclusiones con el concepto de veracidad.

· Establecer dos compromisos.

. LA JUSTICIA

La justicia es el valor ético social de mayor jerarquía⁵². Ulpiano la caracteriza como *“La constante y perpetua voluntad de dar a cada uno lo que le pertenece”*

La justicia es proporción, conformidad y adecuación en el hogar, rectitud de proceder en las relaciones con otro. Sin embargo, la justicia es un concepto histórico, relativo al orden social y al sistema jurídico del que surge. Cada sociedad, cada grupo o persona tienen su idea de justicia, y en consecuencia, una particular manera de ajustar conductas y situaciones civiles, derechos y deberes, honores y privilegios, trabajos y retribuciones, etc.

Más estas consideraciones pierden validez cuando se apela al verdadero espíritu de la justicia, según el cual, toda persona tiene algo suyo que los demás deben respetar: los derechos naturales o positivos. Toda persona tiene derecho a la vida, a la honra, a formar una familia, a recibir educación, a trabajar, a expresar su pensamiento, a usufructuar los bienes necesarios para llevar una vida digna, etc.

⁵² Ulpiano

La justicia busca que a cada uno se le reconozca y de lo que le pertenece en derecho.

El derecho está basado en la dignidad humana⁵³

Todos somos personas y desde esa perspectiva, todo somos iguales. Todos somos personas iguales, con la misma dignidad y el mismo derecho a vivir y a realizarnos en todas las dimensiones del ser personal: libertad, comunicación, trascendencia, etc. “Si tienes que sufrir injusticias, consuélate; la verdadera tristeza consiste en cometerlas”⁵⁴.

APRENDIZAJE

OBJETIVO: Utilizar procesos analíticos para conceptualizar e inter- relacionar el valor de la justicia.

PARA LA ACCIÓN

ACTIVIDAD: Elaborar un convenio de responsabilidades compartidas entre maestros y alumnos donde figuren las reglas de comportamiento en el aula de clases, las consecuencias de no respetarlas y los procedimientos en la toma de decisiones.

LA HONRADEZ

Es la estimación y respeto de la dignidad propia.

Esta cualidad moral impulsa al hombre a proceder de manera decorosa ante sí mismo, y a respetar la honra y los bienes de los demás.

⁵³ Citado por MORILIA, Mercedes. Comunicación intersubjetiva, valores y lenguaje

⁵⁴ Democrito

Al respecto José Martí 17 dice: ⁵⁵*“Un hombre que toma para sí lo que no le pertenece no es un hombre honrado. Un hombre que oculta lo que piensa no es un hombre honrado. Un hombre que obedece a un mal gobierno, sin trabajar para que el gobierno sea bueno, no es un hombre honrado. Un hombre que se conforma con obedecer leyes injustas y permite que pisen el país en que nació, no es un hombre honrado”.*

Lamentablemente en el Ecuador se ha generalizado la corrupción hasta el punto de señalarlo como el país con mayor inmoralidad administrativa en América Latina. Esta medición, a juicio de la organización Transparencia Internacional, se basa en el concepto de que la corrupción es”*el abuso de los poderes públicos en provecho propio*”. Esta declaración pone en evidencia el cambio sufrido por la sociedad ecuatoriana en su escala de valores. Ya no se privilegia el trabajo y el esfuerzo como elementos que enaltecen la conducta humana, sino que se eleva a condición de hazaña a la viveza, el oportunismo, el dinero fácil o la manera de sacar una ventaja ilegítima de una determinada posición o cargo.

Es necesario asumir una actitud decorosa durante toda la vida y demostrar que es preferible actuar con transparencia, con verticalidad y con respeto antes que convertirse en esclavo de la coima, de la mentira, de la injusticia o del robo. Es necesario crear en el Ecuador la cultura de la honradez.

Evaluación

Para evaluar la actividad grupal planteada se sugiere la siguiente rúbrica:

% total	Preguntas	Insatisfactorio (0,25 puntos)	Poco satisfactorio (0,5 punto)	Satisfactorio (1 punto)
30	¿Cómo determinar si la solución	El grupo no presenta un	El grupo presenta un	El grupo presenta un

⁵⁵ Citado por AGUDELO C, Humberto. Educación en los valores

	encontrada por el grupo es la correcta?	argumento que permita saber si su solución es correcta o no	argumento que no es posible sustentar en base a su simulación	argumento que es posible sustentar con su simulación
10	¿Cuál debería ser la actitud del grupo para poder solucionar el problema y salir?	Los argumentos presentados carecen de coherencia con la pregunta realizada	Los argumentos presentados muestran poca coherencia con la pregunta realizada	Los argumentos presentados son coherentes con la pregunta realizada
10	¿Cuál fue la actitud de los participantes en la simulación de esta situación?	No se visualiza una actitud positiva de los integrantes del grupo para solucionar el problema más bien hay desinterés / no hay colaboración	Se ve algo de interés / poca colaboración	Muestran una excelente actitud del grupo para resolver la situación planteada en interés y colaboración
10	¿Qué acciones implica resolver un problema?	No presentan acciones coherentes para resolver	Las acciones no permiten determinar claramente la	Las acciones descritas son bastante coherentes y

		el problema planteado	resolución de un problema	permiten solucionar el problema
10	¿Por qué creen que es importante aprender a resolver problemas?	Los argumentos presentados carecen de coherencia con la pregunta realizada	Los argumentos presentados muestran poca coherencia con la pregunta realizada	Los argumentos presentados son coherentes con la pregunta realizada
10	¿Cuál será su actitud la próxima vez que deban resolver un problema de cualquier índole?	Los argumentos presentados carecen de coherencia con la pregunta realizada	Los argumentos presentados muestran poca coherencia con la pregunta realizada	Los argumentos presentados son coherentes con la pregunta realizada
20	Consultar sobre estrategias de resolución de problema y analizar en cuál de ellas se enmarca la utilizada por el grupo	La investigación carece de sustento teórico referenciado/ pertinente y no logran identificar la	La investigación presenta sustento teórico referenciado / pertinente pero la identificación de la	La investigación presenta sustento teórico referenciado / pertinente y la identificación de la

		estrategia utilizada	estrategia no es correcta	estrategia es correcta
--	--	----------------------	---------------------------	------------------------

Con este instrumento en función de la ponderación, la nota máxima es 10 puntos y la mínima 2.5. Existe equilibrio entre la evaluación de la parte cognitiva (conceptual y de aplicación) y la parte axiológica de la actividad, a la que también se le asigna una calificación con la intención de que se le dé importancia por parte de los estudiantes.

Conclusión

La estructura para el trabajo en talleres comprensivo y edificador brinda la posibilidad de desarrollar de mejor manera la parte cognitiva y afectiva del estudiante, el uso de esos conocimientos de manera edificadora sumado la experiencia a nivel de conocimientos científicos, didácticos, acompañado de la capacidad para investigar y el autoaprendizaje aportan sin duda al desarrollo de competencias con resultados favorables, en los aprendizajes siempre se cometerá errores pero esos errores significa nuevos aprendizajes, haciendo necesario en muchas ocasiones intentar una y otra vez a sabiendas que de cada error parte nuevos aprendizajes.

Referencias bibliográficas

Arboleda, J.C. (2013). Hacia un nuevo concepto de pensamiento y comprensión. *Revista Boletín Redipe*, 824, 6-14.

Arboleda, J.C. (2015). Formación para la vida: de las competencias a la comprensión edificadora. *Revista Boletín Redipe*, 4(12), 20-25.

<https://www.iberlibro.com/buscar-libro/titulo/educacion-en-los-valores/autor/c-p-humberto-arturo-agudelo/>

<https://www.wikifilosofia.net/definicion-de-justicia-segun-ulpiano/>

<https://www.iberlibro.com/buscar-libro/titulo/educaci%F3n-y-valores-sobre-el-sentido-de-la-acci%F3n-educativa-en-nuestro-tiempo/>

4.

TALLER COMPRENSIVO EDIFICADOR PENSAMIENTO CRITICO PARA LA VIDA COTIDIANA

PROVIDE COMPREHENSIVE WORKSHOP EVERYDAY LIFE-CRITICAL THINKING

Carmen Siavil Varguillas Carmona⁵⁶

Resumen

La optimización del proceso de enseñanza y aprendizaje es una finalidad permanente de los docentes e investigadores del acto educativo. En este sentido Arboleda (2013), ha planteado una estrategia innovadora denominada Taller Comprensivo Edificador, la cual se fundamenta teóricamente en su enfoque de Pedagogía de la Comprensión Edificadora. Según el autor, el taller comprensivo edificador es una herramienta didáctica, evaluativa, que aporta al desarrollo de la comprensión y al proceso de formación. En aras de poner en práctica este planteamiento se diseña el Taller Edificador “Pensamiento Crítico para la Vida Cotidiana”, cuyo objetivo consiste en utilizar la técnica del análisis crítico como herramienta argumentativa para el desarrollo del pensamiento crítico valorando su importancia en la vida cotidiana. La metodología utilizada para el diseño del taller se basó en la estructura propuesta para esta modalidad considerando las partes: objetivo, apropiación-aplicación, uso e intervención edificadora, evaluación y conclusiones. Durante el desarrollo del taller se presenta el contenido del pensamiento crítico y su importancia para la vida cotidiana. Mediante el uso del video se presentan situaciones reales que permiten el espacio de reflexión y de aplicación de la técnica análisis crítico como herramienta argumentativa de una opinión.

⁵⁶ Docente de la UNACH. Riobamba-Ecuador. cvarguillas@unach.edu.ec

Abstract

The optimization of the process of teaching and learning is a permanent objective of teachers and researchers of the Education Act, in this sense Arboleda (2013), has been an innovative strategy called comprehensive Builder workshop, which is theoretically based on its approach to teaching the understanding Edificadora. According to the author, the provide comprehensive workshop is an educational, evaluation, tool that contributes to the development of the understanding and the formation process. In order to implement this approach is designed workshop Builder "thought critical to the life everyday", aimed at u use critical analysis technique as argumentative tool for critical thinking development evaluating their importance in everyday life. The methodology used for the design of the workshop was based on the structure proposed for this mode whereas the parties: target, apropiacion-aplicacion, use and uplifting intervention, evaluation and conclusions. During the development of the workshop is presented the content of critical thinking and its relevance to everyday life. Through the use of the video presented real situations that allow space for reflection and application of the technique critical analysis as argumentative opinions tool.

Introducción

Las exigencias de un modelo activo de enseñanza y de aprendizaje obligan al docente a transformar su práctica, convirtiéndolo en un creador, generador e inspirador de procesos de aprendizajes basados en una apropiación cognitiva y socioafectiva, destanndo la valoroción del ser. Con el propósito de cristalizar esta iniciativa Arboleda (2013), brinda al docente una herramienta didáctica llamada Taller Comprensivo Edificador. el enfoque comprensivo edificador permite

potenciar la formación de sujetos educables y ciudadanos capaces de apropiarse de los conocimientos, valores y actitudes, y de usar estos en su existencia de manera constructiva y solidaria, para el desarrollo social y de la vida, participando proactivamente en la cimentación de ámbitos más humanos para sí mismos y para la sociedad. (Arboleda, 2015, p.9)

Desde esta perspectiva se asumió el diseño del Taller Comprensivo Edificador “Pensamiento Crítico para la Vida Cotidiana”, la temática del taller es sobre el pensamiento crítico y en el uso de la técnica análisis crítico como herramienta argumentativa que fomenta este tipo de pensamiento.

El pensamiento crítico es una forma de pensar de manera responsable relacionada con la capacidad de emitir buenos juicios. Es una forma de pensar por parte de quien esta genuinamente interesado en obtener conocimiento y buscar la verdad y no simplemente salir victorioso cuando está argumentando. Pensar críticamente consiste en un proceso intelectual que, en forma decidida, regulada y autorreguladora, busca llegar a un juicio razonable. Se caracteriza por:

- ser el producto de un esfuerzo de interpretación, análisis, evaluación e inferencia de las evidencias
- puede ser explicado o justificado, por consideraciones evidenciables, conceptuales, contextuales y de criterios, en la que se fundamenta.

El pensamiento crítico es esa forma de pensar – sobre cualquier tema, contenido o problema con la cual el que piensa mejora la calidad de su pensamiento al adueñarse de las estructuras inherentes al acto de pensar y someterle a estándares intelectuales. (Varguillas, 2007)

Para el desarrollo del taller comprensivo edificador sobre la temática de pensamiento crítico, se introduce como elemento edificador la relación del pensamiento crítico con la importancia que este tiene para la resolución de problemas en la vida cotidiana. Y se distingue como problemática a resolver la emisión de una opinión argumentada. Siendo esta estructura argumentativa de la que se van apropiar cognitivamente los estudiantes pero con un distintivo especial, el reconocimiento de la utilidad de este contenido para sus actos de vida cotidiana. Siendo este último el aspecto axiológico – actitudinal que diferencia el taller comprensivo edificador de cualquier otra herramienta didáctica.

Taller: *Pensamiento crítico para la vida cotidiana*

Objetivo: Utilizar la técnica del análisis crítico como herramienta argumentativa para el desarrollo del pensamiento crítico valorando su importancia en la vida cotidiana

Apropiación-aplicación

Actividad Previa

9) Disertación por parte del docente sobre:

- Pensamiento crítico
- La técnica del análisis crítico como herramienta argumentativa para el desarrollo del pensamiento crítico
- La importancia del pensamiento crítico en la vida cotidiana

10) Ver el video "Sin pensamiento crítico no eres nadie", disponible en:
<https://www.youtube.com/watch?v=WxC4RfTiOsM>

11) El docente invita a los estudiantes a reflexionar sobre lo visto en el video.

12) Con el propósito de que los estudiantes tengan procesos reflexivos, mediante preguntas generadoras, el docente indaga en los estudiantes sobre:

- ¿Cuál es la relación del contenido del video y su proceso de formación?
- ¿Cómo se podría vivir sin pensamiento crítico?
- ¿Cuál es la diferencia entre pensar y pensar críticamente?
- ¿Para qué pensar críticamente?
- ¿Cuál es la relación entre pensamiento crítico y la resolución de problemas?
- ¿Cuál es la relación entre pensamiento crítico y la toma de decisiones propias?

13) Cerrar el espacio reflexivo valorando el pensamiento crítico en la vida cotidiana, entendiendo por vida cotidiana las vivencias familiares, de formación, de convivencia social y de desempeño profesional.

Uso e Intervención edificadora.

Los estudiantes organizados en grupo de tres, se les pide abordar la siguiente actividad, de la cual se espera realicen desempeños comprensivos edificadores.

Contexto:

- 4) Ver el video “Un crimen llamado educación” disponible en:
<https://www.youtube.com/watch?v=7fERX0OXAIY>
- 5) Realizar un análisis crítico del video aplicando el procedimiento de la técnica análisis crítico, a saber:
- Jerarquizar ideas en atención a la denominación de ideas principales, secundarias y complementarias
 - Formular ideas con lenguaje propio
 - Comparar las ideas del video con la información previa que posee sobre el contenido de la situación expuesta
 - Expresar su opinión en cuanto a diferencias o similitudes con lo expresado en el video
 - Argumentar su crítica identificando contradicciones, incoherencias de ejemplos y de conclusiones
 - Expresar su opinión sobre la importancia del análisis crítico como herramienta argumentativa en la vida cotidiana con vivencias personales, familiares, de formación o de convivencia social
 - Entregue su análisis crítico en forma escrita.

Evaluación

Para evaluar la actividad grupal planteada se sugiere la siguiente rúbrica:

% Total	Preguntas	Insatisfactorio (0,25 puntos)	Poco satisfactorio (0,5 punto)	Satisfactorio (1 punto)
15	¿Las ideas Jerarquizadas en atención a la denominación de ideas	El grupo no presenta ideas jerarquizadas correctamente	El grupo presenta dos ideas jerarquizadas correctamente	El grupo presenta todas ideas jerarquizadas correctamente

	principales, secundarias y complementarias, son las correctas?			
15	¿Las ideas formuladas son con lenguaje propio?	Las ideas formuladas no son con lenguaje propio	Las ideas formuladas no totalmente con lenguaje propio	Las ideas formuladas so totalmente con lenguaje propio
15	¿Compara las ideas del video con la información previa que posee sobre el contenido del video?	No compara las ideas del video con la información previa que posee sobre el contenido del video	Compara medianamente las ideas del video con la información previa que posee sobre el contenido del video	Compara las ideas del video con la información previa que posee sobre el contenido del video
15	¿Identifica diferencias o similitudes con lo expresado en el video?	No identifica diferencias o similitudes con lo expresado en el video	Identifica con poca diferencias o similitudes con lo expresado en el video con poca claridad	Identifica claramente diferencias o similitudes con lo expresado en el video
15	¿Argumente su crítica identificando	No argumenta la crítica identificando	Argumenta la crítica identificando	Argumenta la crítica identificando

	contradicciones , incoherencias de ejemplos y de conclusiones?	contradicciones , incoherencias de ejemplos y de conclusiones	contradicciones , incoherencias de ejemplos y de conclusiones pero con poca claridad	contradicciones , incoherencias de ejemplos y de conclusiones
15	¿Expresa su opinión sobre la importancia del análisis crítico en la vida cotidiana, con vivencias personales, familiares, de formación o de convivencia social?	No argumenta la opinión con con vivencias personales, familiares, de formación o de convivencia social	Argumenta la opinión con con vivencias personales, familiares, de formación o de convivencia social pero con poca claridad	Argumenta la opinión con con vivencias personales, familiares, de formación o de convivencia social
10	¿Entrega su análisis crítico en forma escrita?	No entrega el análisis crítico en forma escrita	Entrega el análisis crítico en forma escritura pero no con la pauta requerida	Entrega el análisis crítico en forma escritura con la pauta requerida

Con este instrumento en función de la ponderación, la nota máxima es 10 puntos y la mínima 2.5. Existe equilibrio entre la evaluación de la parte cognitiva (conceptual y de aplicación) y la parte axiológica de la actividad, a la que también se le asigna

una calificación con la intención de que se le dé importancia por parte de los estudiantes.

A modo de conclusión:

Las actividades planificadas para este taller se corresponden con la esencia de la propocisión teórica de Arboleda (2013), sobre comprensión edificadora, en cuanto a su consideración de aspectos cognitivos pero también los axiológicos dirigidos a la valoración del “SER” y de la vida, ya que la temática que se va a tratar se relaciona con situaciones de la vida cotidiana. La inclusión de estos temas en espacios de enseñanza de cualquier nivel permite desarrollar habilidades para la resolución de problemas, en el caso de este taller, se utiliza la técnica Análisis Crítico para el fomento del pensamiento crítico en los estudiantes, desde la valoración de su uso para situaciones de vida como es la emisión de una opinión con argumento.

Otra conclusiva importante, es que este tipo de talleres da lugar al establecimientos de relaciones entre los contenidos formales y los actos de vida, permitiendo a los estudiantes que pueden reconocer la utilidad del contenido visto en su quehacer ordinario. Los talleres comprensivos edificadores dan la posibilidad real al estudiante de empoderarse cognitivamente mediante la construcción del conocimiento desde su propia vivencia.

Para finalizar, cabe destacar que desde el punto de vista de la enseñanza permite al docente enseñar valorando la vivencia personal, familiar y de convivencia social del estudinte.

Referencias Bibliográficas:

Arboleda, J.C. (2013). Hacia un nuevo concepto de pensamiento y comprensión. *Revista Boletín Redipe*, 824, 6-14.

Arboleda, J.C. (2015). Formación para la vida: de las competencias a la comprensión edificadora. *Revista Boletín Redipe*, 4(12), 20-25.

Flórez, R. (2001). Evolución pedagogía y cognición. Docente del siglo XXI. Cómo desarrollar una práctica docente competitiva. Colombia: McGraw Hill.

Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Docente del siglo XXI. Cómo desarrollar una práctica docente competitiva. Colombia: McGraw Hill.

Mayor, J. y González, J. (1993)). Estrategias metacognitivas. Aprender aprender y aprender a pensar. Madrid: Síntesis psicológica.

Montero, M. y Hochman, E. (1996). Investigación documental. Técnicas y procedimientos. Caracas: Editorial PANAPO.

Odremán, N. (2006). Estrategias para el desarrollo del pensamiento. Brújula Pedagógica. Caracas: Editorial El Nacional.

Poggioli, L. (1998). Estrategias metacognitivas. Serie enseñando a aprender. Caracas: Fundación Polar.

¿Por qué pensamiento crítico?. [Documento en línea]. Disponible en:
www.eduteka.org/pensamientocrítico1.php. (Consultado en septiembre, 2018).

Varguillas, C. (2007). El análisis crítico una estrategia metacognitiva para el fomento del pensamiento crítico-reflexivo en estudiantes de educación superior. **VII Reunión Nacional de Currículo. I Congreso Internacional de Calidad e Innovación en Educación Superior. Caracas, 9-13 de abril de 2007.**

5.

TALLER COMPRESIVO EDIFICADOR ANÁLISIS DE ADAPTACIÓN DEL USUARIO A NUEVAS FORMAS DE INTERACCIÓN USANDO VOZ, TOQUE Y PENSAMIENTO

Gonzalo Pomboza-Junez⁵⁷

Introducción

La comunicación con dispositivos y sistemas es la clave para lograr un real aprovechamiento de la tecnología, especialmente en el área de control de dispositivos. Si a ello le sumamos la importancia de la interacción multimodal en la enseñanza, especialmente en personas con necesidades especiales y que a la vez permitan reforzar las destrezas cognitivas, tiempo de dedicación y motivación (Gonzalez, Cabrera, & Gutierrez, 2007).

La forma de interactuar con dispositivos y máquinas se ha convertido en la clave para lograr una adaptación coherente con las necesidades del usuario. En un inicio las tarjetas perforadas marcaron la forma de transferencia e información, desde y hacia la máquina. Aunque es poco probable que las interfaces tradicionales de escritorio y basadas en GUI puedan ser sustituidas completamente, las interfaces multimodales están adquiriendo cada vez más importancia debido a los avances en hardware y software. Quizá entonces la alternativa más fuerte al momento, lo constituyen las interfaces disponibles en entornos informáticos móviles (Cutugno, Leano, Rinaldi, & Mignini, 2012).

⁵⁷ Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH). Riobamba-Ecuador. wpomboza@unach.edu.ec

Actualmente, la interacción con el computador o dispositivo electrónico puede ser lograda desde: la pantalla táctil, por reconocimiento de voz, por medio de sensores integrados al cuerpo para captar el pensamiento (Turk, 2014). El reconocimiento de voz ha demostrado su efectividad y ha sido implementado a control en varios trabajos como por ejemplo: Fatima et al. (2014), propone un sistema de activación de funciones en edificios inteligentes utilizando comandos de voz desde dispositivos móviles, a través de un prototipo que permite tener una confiabilidad del 87% de acierto al momento de reconocer los comandos (Fatima, Fabián, & Julio Carlos, 2014). Para el caso de pantalla táctil, Pomboza-Junez et al. (2017) presenta un estudio en el cual una interfaz por toque (TUI) logra una alta tasa de precisión en dos posiciones anatómicas diferentes. De pie o normal la cual alcanzó una precisión media del 96,5%, mientras que acostado o especial alcanzó una precisión media del 96,5% (Pomboza-Junez, Holgado-Terriza, & Medina-Medina, 2017). Y, para el caso de control usando electrodos EEG, el Grupo de Ingeniería Biomédica de la Universidad de Valladolid el empleo de sistemas BCI (Brain-Computer Interface), que traducen las intenciones del usuario en comandos de control, como herramienta de entrenamiento cognitivo aplicados al control de dispositivos domóticos y electrónicos presentes en una vivienda (Hornero, Corralejo, & Álvarez, 2012).

El objetivo de nuestra investigación es determinar aquella forma de interacción multimodal que más se acopla a las necesidades del usuario normal y con necesidades especiales. Además, verificar e implementar métodos de interacción e interfaces que eliminen las limitaciones existentes en la interacción humano-máquina. Todo ello, para lograr una comunicación rápida, eficiente y oportuna “para y con” el usuario. Si bien esta investigación es amplia, ha sido desarrollada en varios ámbitos (ver Figura 1), correspondiendo al actual, un análisis en el uso de la tecnología desarrollada en el laboratorio y que ha sido expuesta en otros documentos científicos de los mismos autores.

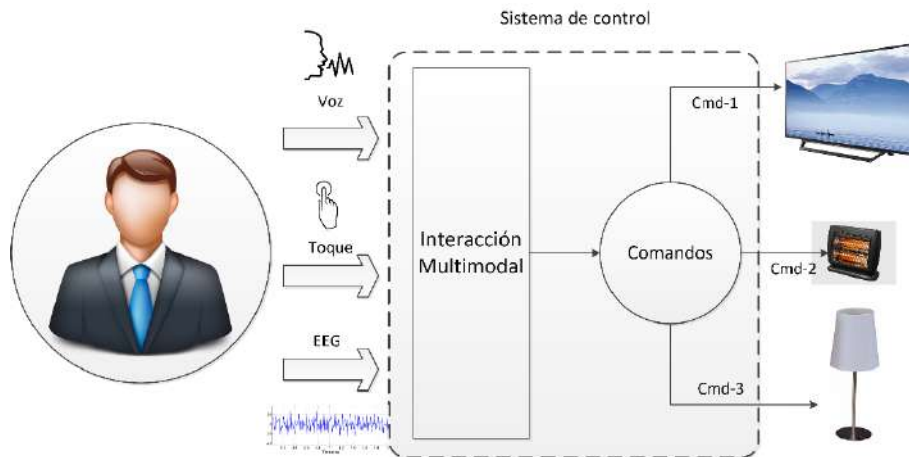


Figura 1. Diseño del Sistema de Interacción Multimodal.

Nuestro Prototipo implementa la comunicación entre el usuario y los dispositivos a través de comandos usando tres métodos de interacción: reconocimiento de voz, una pantalla táctil (en un dispositivo Smartphone) y el uso de electrodos EEG (Electroencephalography), para adquisición de señales electroencefalográficas desde el usuario.

Presentamos una forma de Taller Comprensivo edificador pensado para lograr un entrenamiento adecuado del usuario en el uso de interfaces multimodales y su adaptación usando comandos para el control de dispositivos de casa.

Taller: *Uso de Interfaces Multimodal para control de dispositivos de casa*

Objetivo: Utilizar las Interfaces para lograr establecer en el usuario las formas de control para un dispositivo de casa a través de un sistema de interacción multimodal y lograr su aprendizaje.

Apropiación-aplicación

14) Ver el video disponible en: <https://youtu.be/6yt9aMZQWYU>

15) Explicar y en lo posible identificar las principales ventajas de control del sistema usando el gesto en el fragmento de la película *Minority Report*, cuya trama refiere, en términos generales, a la efectividad de anticipo de los actos a través de la lectura del pensamiento de tres personas, cuyas lecturas incompletas comprometen la libertad del individuo.

16) Considerando la película y su objetivo, se realizan preguntas reflexivas a los voluntarios para poder verificar conceptos e ideas asociadas al control de dispositivos usando el sistema de control.

- ¿Cuál era la ventaja del uso del gesto?
- ¿Qué elementos utilizaron los protagonistas para resolver el problema del mensaje incompleto?
- ¿Cuál fue la solución que usó el protagonista para lograr completar la idea faltante?
- ¿La solución de la película es correcta? ¿Por qué? ¿Cómo verifico?
- ¿Confiaría Ud. en una interfaz que permita realizar el control de un dispositivo sin importar la delicadeza de su uso?
- ¿Cuál cree Ud. que sería el objetivo principal al lograr un manejo e interpretación adecuada de la información con la máquina?
- ¿Cómo estima Ud. la reacción del protagonista al verse acosado por su propio método de control?
- ¿La confiabilidad del sistema era razonable con la actitud de los protagonistas?
- ¿Entre el gesto y el pensamiento, cual sería más confiable?
- ¿Cuál sería la principal desventaja del gesto y del uso de interfaces cerebrales?

17) Al final, se deben dar pautas sobre la confiabilidad de los sistemas y el peligro de una falla en su interpretación, haciendo notar que no es infalible sino fácilmente predecible. Debe hacerse notar la importancia de la libertad y la necesidad de juzgamiento luego de cometida la falta y no antes. En todo caso, se podría hablar de prevención, pero no de condena anticipada.

Uso e Intervención edificadora.

Tomando en consideración el avance del uso de las interfaces, en cada uno de los usuarios se formulan a los mismos un conjunto de preguntas que permitan establecer el grado de comodidad y efectividad de uso de las interfaces implementadas, basados en su propia experiencia.

- 1) Contexto: Lea atentamente las instrucciones de uso del sistema. En cada forma de interacción con el sistema de control, trate de ser preciso y lógico para establecer los comandos que requiera en el sistema en la opción de configuración. En voz, trate de pronunciar claramente cada comando. En toque, sea preciso y asigne opciones adecuadas al dispositivo (e.g. asigne encender dispositivo al comando prender). Y, en electrodos EEG, respire y concéntrese en el comando u acción a ser llevada a cabo. Evite distraerse.
- 2) Usar el prototipo de control multimodal y realizar el control de tres dispositivos usando cada una de las formas de interacción (voz, toque, pensamiento).
- 3) Trate de asignar 3 comandos usando todas las formas de interacción en al menos dos dispositivos.
- 4) Ejecute el sistema de control usando los comandos configurados anteriormente y luego de usarlo responda con razones de peso las siguientes preguntas:
 - ¿Qué método de interacción con el sistema le ha parecido más cómoda?
 - ¿Cuál de los métodos de interacción le ha parecido más efectiva en el control de dispositivos?
 - ¿Cuál de las formas de interacción le causó más frustración al momento de configurar los comandos?
 - ¿Implementaría en su hogar un sistema de control multimodal?
 - ¿Cree Ud. que un sistema de esta naturaleza ayudaría a personas con algún impedimento físico?
 - ¿La versatilidad del control de un mismo dispositivo usando varios métodos de interacción es conveniente en caso necesario?
- 3) Indagar los problemas de adaptación al sistema de control multimodal y analizar las tendencias de configuración en comandos y las acciones más usadas por los usuarios.

Para ello, reunir a los usuarios y permitirles que dialoguen sobre su experiencia con el sistema de control multimodal para dispositivos de casa.

Evaluación

Para evaluar la actividad grupal planteada se sugiere la siguiente rúbrica:

% total	Preguntas	Insatisfactorio (0,25 puntos)	Poco satisfactorio (0,5 punto)	Satisfactorio (1 punto)
30	¿Qué método de interacción con el sistema le ha parecido más cómoda?	El grupo no presenta un argumento que permita saber si su experiencia ha sido adecuada o no	El grupo presenta un argumento que no es posible sustentar en base a su experiencia	El grupo presenta un argumento que es posible sustentar con el prototipo y sus experiencias
10	¿Cuál de los métodos de interacción le ha parecido más efectiva en el control de dispositivos?	Los argumentos presentados carecen de coherencia con la pregunta realizada	Los argumentos presentados muestran poca coherencia con la pregunta realizada	Los argumentos presentados son coherentes con la pregunta realizada
10	¿Cuál de las formas de interacción le causó más frustración al momento de configurar los comandos?	No se visualiza una actitud positiva de los integrantes del grupo para solucionar el problema más bien hay desinterés / no hay colaboración	Se ve algo de interés / poca colaboración	Muestran una excelente actitud del grupo para resolver la situación planteada en interés y colaboración
10	¿Implementaría en su hogar un sistema de control multimodal?	No dan opiniones coherentes en respuesta al problema planteado	Las acciones no permiten determinar claramente la resolución de un problema	Las acciones descritas son bastante coherentes y permiten solucionar el problema
10	¿Cree Ud. que un sistema de esta naturaleza ayudaría a personas con algún impedimento físico?	Los argumentos presentados carecen de coherencia con la pregunta realizada	Los argumentos presentados muestran poca coherencia con la pregunta realizada	Los argumentos presentados son coherentes con la pregunta realizada
10	¿La versatilidad del control de un mismo dispositivo usando varios métodos de interacción es conveniente en caso necesario?	Los argumentos presentados carecen de coherencia con la pregunta realizada	Los argumentos presentados muestran poca coherencia con la pregunta realizada	Los argumentos presentados son coherentes con la pregunta realizada

20	Indagar los problemas de adaptación al sistema de control multimodal y analizar las tendencias de configuración en comandos y las acciones más usadas por los usuarios	La investigación carece de sustento teórico referenciado/ pertinente y no logran identificar la estrategia utilizada	La investigación presenta sustento teórico referenciado / pertinente pero la identificación de la estrategia no es correcta	La investigación presenta sustento teórico referenciado / pertinente y la identificación de la estrategia es correcta
----	--	--	---	---

Este instrumento en base a la ponderación usada permite una nota máxima de 10 puntos y una mínima de 2.5. Existe equilibrio entre la evaluación de la parte cognitiva (conceptual y de aplicación) y la parte axiológica de la actividad, a la que también se le asigna una calificación para que sea considerada de importancia por parte de los usuarios.

A modo de conclusión:

El uso de talleres comprensivos edificadores es complejo, pero logran establecer conclusiones mucho más valederas y precisas. Un taller de este tipo logra que los usuarios comprendan el uso y aprovechamiento de un sistema, logrando construir conocimiento de una manera edificadora. No debe descuidarse que el grado de compromiso del docente e investigador es fundamental para lograr conseguir resultados cognitivos favorables. El taller que se plantea puede ser mejorado, pero constituye una buena aproximación metodológica de apropiación del conocimiento, basado en la experiencia de usuario.

Bibliografía:

- Cutugno, F., Leano, V. A., Rinaldi, R., & Mignini, G. (2012). Multimodal Framework for Mobile Interaction. In *Proceedings of the International Working Conference on Advanced Visual Interfaces* (pp. 197–203). New York, NY, USA: ACM. <https://doi.org/10.1145/2254556.2254592>
- Fatima, M., Fabián, G.-L., & Julio Carlos, D.-H. (2014). Activación de funciones en edificios inteligentes utilizando comandos de voz desde dispositivos móviles. *Ingeniería, Investigación y Tecnología*, 15(2), 175–186. [https://doi.org/10.1016/S1405-7743\(14\)72208-5](https://doi.org/10.1016/S1405-7743(14)72208-5)
- Gonzalez, J. L., Cabrera, M. J., & Gutierrez, F. L. (2007). Diseño de videojuegos aplicados a la Educación Especial. *Sin Nombre*, 1–10.
- Hornero, R., Corralejo, R., & Álvarez, D. (2012). Brain-Computer Interface (BCI) aplicado al entrenamiento cognitivo y control domótico para prevenir los efectos del envejecimiento. In *Lychnos* (pp. 29–34).
- Pomboza-Junez, G., Holgado-Terriza, J. A., & Medina-Medina, N. (2017). Toward the gestural interface: comparative analysis between touch user interfaces versus gesture-based user interfaces on mobile devices. *Universal Access in the Information Society*, pp. 1–20. <https://doi.org/10.1007/s10209-017-0580-6>
- Turk, M. (2014). Multimodal interaction: A review. *Pattern Recognition Letters*, 36(1), 189–195. <https://doi.org/10.1016/j.patrec.2013.07.003>

