



III Simposio Internacional de Educación

# Enseñanza del español

INTERCULTURALIDAD & PENSAMIENTO CRÍTICO

**JUNIO-8/9-2018**

Baruch College The City University of New York

1 Bernard Baruch Way, New York, NY, 10010. Piso 6 Vertical Campus 6-210

**Baruch**  
COLLEGE

**CU**  
**NY** The City  
University  
of  
New York

 **redipe**  
Red Iberoamericana de Pedagogía

 Sociedad Cooperativa  
de Estudios de la Lengua Española

 Federación  
Iberoamericana  
de Pedagogía

 UAB

CHCyTAL

ripeme

ripal

**Título original****Libro de investigación**

*ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL, INTERCULTURALIDAD Y PENSAMIENTO CRÍTICO*

En el marco del Simposio Internacional De Educación Rielec *Educación, Diversidad, Lengua Y Cultura*

Varios Autores

**ISBN** 978-945570-65-0

Primera Edición, Junio de 2018

**SELLO Editorial**

Editorial REDIPE (95857440)

Coedición: Baruch College The City University of New York

Modern languages Department

Red de Pedagogía S.A.S. NIT: 900460139-2

Editor: Julio César Arboleda Aparicio

**Consejo Editorial Simposio**

Universidad de Nueva York. Baruch College:

Wayne Finke, Deputy chair Modern languages de Baruch College The City University of New York (Cuny), USA

Andrés Orejuela. Instructional Technology Fellow. Macaulay Honors College, CUNY- USA.

*Comité de Calidad Redipe*

Lidia Ester Cuba Vega, Facultad de Español, Universidad de La Habana, Cuba

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

José Manuel Touriñán, Ph D. Pedagogo español, Coordinador Red Internacional de Pedagogía mesoaxiológica

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

Carlos Arboleda A. Ph D. Investigador Southern Connecticut State University (USA), Coordinador Rielec – Redipe EE UU

Julio Cesar Arboleda, Ph D. Dirección Redipe. Profesor Universidad ICESI

Santiago de Cali, Valle del Cauca, Colombia

## CONTENIDO

PRÓLOGO  
GENERALIDADES  
CAPÍTULOS

1. Conferencia

ENSEÑANZA DE LECTURA Y ESCRITURA: CONSTRUYENDO RELACIONES VITALES  
ENTRE EL SUJETO, SU IDIOMA Y SU CULTURA  
Valdir Heitor BARZOTTO, Fac. de Educación, Universidad de Sao Paulo, Brasil

.....08

2. NEUROCIENCIAS Y CONSTRUCCIÓN DE HÁBITOS DE LECTURA EN LOS GRADOS  
PRIMERO A TERCERO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA EN COLOMBIA

Andrea Carolina Casas Ávila UNAD – UPTC

.....20

3. DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA INTERCULTURAL À EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA  
GLOBAL

Rosa Maria Sequeira, CEMRI / Universidade Aberta, Lisboa, Portugal

.....32

4. MUNCH Y EL SENTIDO DE LA ANGUSTIA

Eduardo De la Fuente Rocha UAM-Xochimilco

.....45

5. EL SENTIDO DE LOS DISCURSOS NARRATIVOS EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Gladys Zamudio Tobar USC

.....70

6. UNA CANCIÓN, EL PRETEXTO INVESTIGATIVO

Genoveva Ponce Naranjo, Lourdes Ponce Naranjo y Wilson Molina Machado, Universidad  
Nacional de Chimborazo, Ministerio de educación de Ecuador

.....79

7. 5. HANS CHRISTIAN ANDERSEN.- LA GRANDEZA DE SER ÉL MISMO POR ENCIMA DE LA MIRADA SOCIAL

Eduardo De la Fuente Rocha UAM-Xochimilco .....89

8. LAS RELACIONES DE LA DISCIPLINA EN EL ESLABÓN DE BASE DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Pedro León Llano- Alberto González González Universidad de Artemisa, Cuba  
.....121

9. CONCEPCIONES DE EDUCACIÓN A DISTANCIA Y MATEMATICA FINANCIERA DESDE UNA COMPRESIÓN ONTO-HISTÓRICA EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD FRANCISCO DE PAULA SANTANDER

Luisa Stella Paz Montes, Mawency Vergel Ortega, Héctor Miguel Parra López.  
Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta ..... 137

10. FENOMENOLOGÍA DE LA TGCDS Y SU INCIDENCIA DESDE EL IUSNATURALISMO SOCIAL DE JUSTICIA RESTAURATIVA EN LA PEDAGOGÍA

Bernardo Carreño Gómez Universidad Sergio Arboleda, Santa Marta, Colombia.....148

11. REALIDAD AUMENTADA COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE

Ing. Yerson Faber Torres Cubillos, Docente Virtual Esp. Pedagogía y Docencia, Fundación Universitaria del Área Andina

12.PERFILES LECTORES DEL PROFESORADO DE ESCUELAS PÚBLICAS DE LA ARAUCANÍA, CHILE: RECONSTRUCCIÓN DE SUS CONCEPCIONES SOBRE LA LECTURA

María Constanza Errázuriz, , Pontificia Universidad Católica de Chile..... 188

## PRÓLOGO

El presente libro de investigación, publicado bajo el sello Editorial Redipe en coedición con **The City University of New York, Baruch College**, recoge algunos trabajos que derivan de procesos investigativos, seleccionados entre los participantes al ***Simposio Internacional DIVERSIDAD, INNOVACIÓN, LENGUA Y CULTURA: Enseñanza Del Español, Interculturalidad Y Pensamiento Crítico***, organizado por la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE), en alianza con The City University of New York, y desarrollado en las instalaciones de esta última, en NEW YORK, los días 08 y 09 de junio 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, Ph D**

Director Redipe

[direccion@redipe.org](mailto:direccion@redipe.org)

## GENERALIDADES



**Baruch College The City University of New York  
Y Red iberoamericana de Pedagogía- REDIPE**

Invitan al

**SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN RIELEC  
EDUCACIÓN, DIVERSIDAD, LENGUA Y CULTURA  
“ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL, INTERCULTURALIDAD Y PENSAMIENTO CRÍTICO”  
En español, inglés y portugués**

**Encuentro Redpar, Pares Académicos Iberoamericanos**

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

**08 - 10 de junio de 2018**

**Baruch College The City University of New York**

**1 Bernard Baruch Way, New York, NY, 10010.**

**Piso 6 Vertical Campus 6-210**

El evento será en **Español** (Quienes deseen exponer o intervienen en inglés o en portugués)  
**Deriva un libro con ISBN cuyos textos de conferencia y ponencias figuran como capítulos.**

### **Apoyan:**

Southern Connecticut State University, Doctorados Educación Universidad de San Buenaventura Cali (Colombia) - Universidad Católica del Maule (Chile), Maestría Educación ICESI, Maestría en Tecnologías para el Aprendizaje, Universidad de Guadalajara, CIHCyTAL, Universidad Autónoma de Baja California (México), RIPAL, RIPEME, REDPAR, RIDGE, RIDECTEI. Otras.

### **DIRIGIDO A**

Docentes, estudiantes, directivos, pares académicos, agentes educativos e interesados de todos los niveles, áreas y ámbitos de la educación y del conocimiento.

### **EJES TEMÁTICOS**

Educación, lengua y cultura; lectura y escritura; innovación educativa; Educación en contexto e interculturalidad; Ética y valores; Educación y posconflicto; Infancias; Educación e Historia de

las ciencias y la tecnología; Educación y Pedagogía (todos los temas y niveles de educación), Evaluación, currículo y didáctica; Educación y tic; Inclusión-diversidad; Emprendimiento y desarrollo (educativo, ambiental, social, sustentable); Dirección, Gestión y políticas educativas

## PROPÓSITO

Generar un espacio de intercambio entre estudiantes, directivos, asesores y profesores de lengua, así como de otras áreas y niveles de educación, que indaguen y participen activamente desde la educación en la construcción de espacios más humanos para la vida.  
Constituir y/o fortalecer macroproyectos, redes y vínculos frente a los retos y desafíos de la educación, el mundo y la vida.

## COMITÉ CIENTÍFICO

### **Universidad de Nueva York. Baruch College:**

Wayne Finke, Deputy chair Modern languages de Baruch College The City University of New York (Cuny), USA

Andrés Orejuela. Instructional Technology Fellow. Macaulay Honors College, CUNY- USA.

### **Comité de Calidad Redipe**

**Lidia Ester Cuba Vega, Facultad de Español, Universidad de La Habana, Cuba**

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

**José Manuel Touriñán, Ph D. Pedagogo español, Coordinador Red Internacional de Pedagogía mesoaxiológica**

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

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

**Julio César Arboleda, Ph D. Dirección Redipe.**

## PROGRAMACIÓN GENERAL

### **08 de junio de 2018**

8:00 en adelante: MESA DE REGISTRO

9:00 Apertura e Instalación del Evento

9:00- 10:30 Conferencias Inaugural y Central- Receso

Cofee

10:45 - 1: 00 Ponencias salas simultáneas

RECESO: RECESO

14:00 - 17:30 Ponencias, Encuentro Pares Académicos Norte e Iberoamericanos y relaciones interinstitucionales

17:30:00 Entrega de Distinciones y de Certificados de participación

Visita cultural

### **09/10 de junio de 2018**

Videoponencias. No presencial

---

[info@rediberoamericanadepedagogia.com](mailto:info@rediberoamericanadepedagogia.com), [direccion@redipe.org](mailto:direccion@redipe.org)

[www.redipe.org](http://www.redipe.org)

Visítanos en [www.facebook.com/redipe](https://www.facebook.com/redipe) y [www.twitter.com/redipe](https://www.twitter.com/redipe)

1.

## Conferencia

# ENSEÑANZA DE LECTURA Y ESCRITURA: CONSTRUYENDO RELACIONES VITALES ENTRE EL SUJETO, SU IDIOMA Y SU CULTURA<sup>1</sup>

Valdir Heitor BARZOTTO

Faculdade de Educação

Universidade de São Paulo, Brasil

[barzotto@usp.br](mailto:barzotto@usp.br) / +55 11 30918259

### Resumen

En el presente texto se expone una discusión acerca de las maneras de encontrar al *otro* por medio de textos leídos en procesos formativos. Al respecto, se plantea una propuesta para ser aplicada en cursos de formación de profesores, para que luego puedan replicarla con sus alumnos. Se toma como base la propuesta de Ortega, de que *La Educación es un encuentro con el otro*, y otros autores que buscan entender la formación de profesores por medio de textos académicos. Los datos analizados son textos académicos o mediáticos de los cuales se destacan puntos de la trayectoria de la construcción de este *otro* que se ofrece en diferentes textos y, como conclusión, se deducen algunas consecuencias del contacto entre el lector y estos textos.

**Palabras claves:** *el otro*, formación de maestros, lectura, textos académicos.

---

<sup>1</sup> Texto escrito com base na Conferência de abertura do II SIMPOSIO INTERNACIONAL EDUCACIÓN, DIVERSIDAD, LENGUA Y CULTURA ENCUENTRO RED PARES ACADÉMICOS IBEROAMERICANOS CITY UNIVERSITY OF NEW YORK - CUNY, 8/10 DE JUNIO DE 2018.

## **Resumo**

No presente texto propomos uma discussão a respeito de maneiras de encontrar o outro por meio de textos dados a ler em processos formativos, trazendo sugestão de como operacionalizar esta proposta de leitura em cursos de formação de professores para que depois possam fazer o mesmo com seus alunos. Toma-se como base a proposta de Ortega, de que *A Educação é um encontro com o outro*, e autores que vêm buscando entender que outro são apresentados a professores em formação por meio de textos acadêmicos. Os dados analisados são textos acadêmicos ou midiáticos dos quais são destacados pontos da trajetória da construção deste outro que se oferece em diferentes textos e, como conclusão inferem-se algumas consequências do contato entre o leitor e estes textos.

**Palavras-chave:** outro, formação de professores, leitura, textos acadêmicos.

## ***Introdução***

No número 6, volume 8 desta mesma revista, lemos pela primeira vez o trabalho de Ortega Ruiz (2017), no qual afirma desde o título que *A Educação é um encontro com o outro*. De tão importante, a afirmação também torna-se título do volume. O texto de Ortega nos estimulou a apresentar o modo como temos tratado o encontro com o outro em nosso grupo de pesquisa e seguir dialogando com as proposições do autor.

O diálogo já está efetivamente aberto uma vez que, no mesmo volume da revista, encontra-se o artigo de Cipullo (2017), que representa parte dos esforços que estamos fazendo na rede de pesquisadores do qual participamos para compreender que outro podemos encontrar por meio de textos.

Por concordarmos que *A Educação é um encontro com outro*, do nosso lugar de observação enquanto professores de idioma, nos dedicamos a estudar os modos como ocorre o encontro com o outro por meio dos textos dados a ler em situações de ensino e aprendizagem.

Cipullo (2017 e 2018), interroga, por exemplo, a respeito de imagens de criança, de seus professores e do próprio pesquisador, construídos e apresentados em textos direcionados à formação do professor de Educação Infantil. São imagens construídas no

texto, nem sempre relacionadas diretamente aos sujeitos empíricos mencionados. Estas imagens, no entanto, são ofertadas ao leitor como um outro que deve inspirar o leitor a ser melhor.

De nossa parte, já tratávamos desse modo de oferecer um outro ao leitor, exemplar a ser seguido, a partir de textos publicados em uma revista do tipo *magazine* publicada na décadas de 1960 a 1980 (Cf, por exemplo Barzotto, 1992 e 1998). Essas revistas, vendidas em bancas, ofereciam ao leitor um outro considerado adequado ao tempo da circulação da revista ao qual o leitor deveria se ajustar. Com apoio nos Estudos da Linguagem, mais especificamente nas teorias do texto e do discurso, e na História da Leitura buscávamos compreender como estas revistas procuravam construir lações com o leitor oferecendo-lhe modelos de outro com os quais devia se identificar para adequar-se a seu tempo.

Dentre os pesquisadores que somam esforços nessa linha de pesquisa, destacamos alguns como representativos. No âmbito da educação superior, Fabiano (2007), analisa a incorporação do discurso do outro em textos de alunos de graduação. Por sua vez, Araújo (2016) também trata das proposições de incorporação do discurso do outro, reconhecendo que textos acadêmicos, incluindo alguns escritos por pesquisadores experientes, em vez de apresentarem uma elaboração própria de seus autores, assumiram as características dos textos promocionais, mais típicos do universo publicitário, tais como aqueles que circulam em revistas *magazines*, vendidas em bancas.

Em Barzotto (2016), afirmamos que se pode ir ao texto para encontrar-se consigo mesmo. Porém, chamamos a atenção para o fato de que este encontro só é possível se o leitor puder encontrar o outro em sua leitura. E esse encontro com o outro depende das marcas próprias que aquele que escreveu deixou no texto. Caso estas marcas não estejam presentes, o leitor pode ir ao texto e “perder-se de si pela impossibilidade de encontrar ali marcas características de outro sujeito”. Se ao ir ao texto o leitor não encontra nada de próprio do outro, que lhe dê trabalho para compreender e apreender como seu, se tudo o que encontrar pode ser incorporado sem maiores dificuldades, então ele não vai se perceber como outro, não vai perceber diferenças, fragiliza-se a condição de experiência e o encontro com a própria subjetividade.

É nessa direção que buscamos compreender que possibilidade de encontro com o outro os textos apresentados em situação educativa oferecem aos leitores. Por este motivo, e para formar professores em condições de promover esse encontro com o outro por meio de textos, tomamos o texto acadêmico como dado e fundamento ao mesmo tempo. Dessa forma, estaremos proporcionando aos professores em formação uma experiência similar à que vão proporcionar a seus alunos quando estiverem atuando profissionalmente.

Nosso pressuposto é o de que, para construir relações vitais entre o sujeito, sua língua e a cultura, é necessário verificar como os textos promovem essas relações e identificar os pontos em que constroem hierarquias entre as culturas ou mesmo colaboram para sua extinção.

A seguir destacaremos alguns exemplos de textos que nos possibilitam reflexões sobre o modo como se pode desconsiderar o outro no texto e suas consequências, e faremos sugestões de como explorá-los em situação de formação de professores.

### ***1. O texto acadêmico como dado e o dado no texto acadêmico: o outro dessa relação especular.***

Para tratar o texto acadêmico como dado na formação universitária, defendemos que “a formação de professores contemple um pouco de epistemologia, no sentido mais básico, ou seja, de proporcionar sempre momentos de reflexão a respeito da relação entre sujeito e objeto, com vistas à produção de conhecimento” (BARZOTTO, 2018, no prelo).

No nosso caso, como nosso foco é o ensino da leitura e da escrita, temos de lidar com dois objetos: o texto, que é objeto de análise em nossa área, e o seu conteúdo.

Pensemos, então, em um texto acadêmico hipotético que relate uma pesquisa a respeito das interações em uma aula sobre o ciclo da vida e que os diálogos coletados girem em torno de um experimento no qual as crianças observaram o ciclo de vida de um inseto comum.

Tomando este texto como dado, chamamos a atenção para dois elementos devem ser verificados durante a leitura, além, é claro, de tantos outros que se podem observar em uma análise de textos.

Primeiro, dado que o experimento reproduz uma situação corriqueira, que poderia ser observada no cotidiano, verificar se nos dados transcritos pode-se inferir que alguma criança foi convidada a falar a respeito do que já observou.

Se isso não foi feito, podemos hipotetizar que, tanto na aula, quanto no protocolo seguido pelo pesquisador, esse outro não foi considerado. Nesse caso, o texto, como lugar de encontro com o outro, nos oferece no máximo, uma imagem desse outro como sendo aquele que não sabe, independentemente de qual seja o tema tratado. Portanto, a cultura da criança e de sua comunidade foi deixada de fora tanto da aula quanto da pesquisa.

O segundo elemento a ser verificado é quanto de ensinamento o texto oferece por meio de análises do material coletado em aula. Como, em geral, textos que analisam situações de sala de aula visam a formação de outros professores, a observação do grau de contribuição deste tipo de texto acadêmico para ampliar e aprofundar os conhecimentos ganha importância. Considerando que o experimento não extrapola o que se pode observar no cotidiano, e na hipótese de que nenhuma criança tenha sido convidada a expor o que sabe a respeito do assunto, já se pode vislumbrar o grau de fragilidade das contribuições que o texto daria para formação de outros professores. Na medida em que este outro, a criança, é deixado de lado juntamente com o seu conhecimento por ser considerado como 'aquele que não sabe', pode-se construir a hipótese de que a mesma atitude será adotada frente a seu professor. A imagem construída a respeito daquele que trabalha com quem não sabe é a de que não sabe também, ou a de que deve saber pouco.

Para enfrentar um texto como esse, tendo em vista a observação dos dois elementos apontados acima, é necessário que o leitor se interrogue a respeito de sua relação com os dois objetos mencionados buscando responder às perguntas: o que já observou, inclusive enquanto criança, a respeito do ciclo de vida dos insetos? O que deve conter um escrito, para além da forma, para cumprir sua função enquanto texto acadêmico?

Em nosso grupo de pesquisa temos observado que é bastante comum os textos acadêmicos que se dedicam a divulgação de pesquisas com intuito de contribuir com a formação de professores considerarem depreciativamente tanto o aluno, por ser considerado como aquele que não sabe, quanto o próprio professor, que, por ensinar aquele que não sabe, também é considerado como aquele que sabe pouco (Cf. Cipullo, 2018, Araújo, 2016).

Araújo (2016, p. 33), considera que uma das características do texto acadêmico promocional consiste em “Criação de alianças com o leitor, pelo mecanismo de criação de um inimigo em comum: a) a dificuldade de aprendizado do aluno; b) a fragilidade na formação do professor”.

Desse modo, o professor da escola básica é posto em geral em uma posição hierárquica inferior à do professor universitário. Exemplos de lugares de manifestação dessa hierarquia não faltam. Lembremos aqui de apenas alguns: a) embora no Brasil se tenha desenvolvido muito a pesquisa na graduação, ainda se considera que apenas alguns alunos possam fazê-la; b) conseqüentemente, professores da escola básica não são considerados como pesquisadores, mesmo depois de tantos estudos acerca da noção de professor pesquisador e do aumento de mestres e doutores atuando na escola básica, e ainda que tenham sido formados por instituições que se sustentam no ensino, na pesquisa e na extensão, e c) associações que têm entre seus objetivos influência nos processos de ensino da escola básica não contam com professores deste nível em suas diretorias, d) escassez de recursos para que as escolas desenvolvam pesquisa sem tutela.

Este modo de deixar de lado o saber do outro, de produzir uma hierarquia entre culturas e comprovar a inabilidade de alguns grupos sociais é bastante conhecido, de maneira que o inimigo em comum de que fala Araújo (2016) nos parece mais uma proposição do que uma constatação conforme procuraremos apontar a seguir.

## **2. *Entrecruzamento dos discursos acadêmico, oficial e midiático: o outro no mesmo.***

Em função da sobreposição de discursos (acadêmico, oficial, midiático etc.) que em grande parte se dedicam ao não reconhecimento de uma produção de saberes

cotidianos, seja numa comunidade de onde os alunos são originários, seja na instituição onde estudam, entendemos que é necessário submeter textos dessa natureza à análise na formação de professores.

Nesse sentido, recorremos aqui, para exemplificar, a matérias que circularam na mídia em 2017 a partir de um Informe do Instituto de Estatística da UNESCO, reatualizando a já tradicional alegação de que latino americanos e africanos não aprendem.

Baseadas neste informe matérias muito similares foram publicadas em diferentes idiomas e em diferentes veículos, frequentemente sustentadas em falas de Sylvia Montoya, diretora do instituto. No presente texto nos referimos, especificamente, às matérias publicadas *online* em *Semana*, em 30 de setembro de 2017, em espanhol: *¿Por qué más de la mitad de los adolescentes latinos culminan la secundaria sin leer bien?* e à sua correspondente em português, *BBC Mundo*, em 11 de outubro de 2017 com o título *‘Novo analfabetismo’: por que tantos alunos latino-americanos terminam o ensino fundamental sem ler ou fazer contas<sup>2</sup>.*

Do nosso ponto de vista, estas matérias são exemplos do que consideramos uma tradição de construção de hierarquização entre culturas e de atestação de inabilidade e incompetência a determinados grupos sociais.

Submetido à análise em uma aula de formação de professores, na perspectiva de verificar a imbricada relação entre texto acadêmicos, pronunciamentos oficiais e textos midiáticos, o texto permite várias etapas de análise, remetendo a leituras que recuperem os diferentes discursos que se cruzam em seu interior. Os elementos que parecem ser mais importantes para investigação são: a identificação dos diferentes discursos e suas instâncias produtoras.

Por exemplo, na voz da entrevistada aparecem palavras como *competência* e *habilidade*, recuperadas de textos acadêmicos e migrados para textos de regulação do ensino. Seu significado transita do uso técnico/acadêmico ao comum e pejorativo contra a escola e os professores.

---

<sup>2</sup> Os dois textos foram coletados em 20 de outubro de 2017, respectivamente, em <https://www.semana.com/mundo/articulo/bbc-por-que-mas-de-la-mitad-de-los-adolescentes-latinos-culminan-la-secundaria-sin-leer-bien/542278>; e <http://www.bbc.com/portuguese/brasil-41520784>

Seguindo a perspectiva que estamos defendendo, valeria a pena fazer, junto com professores em formação, um rastreamento desses termos. Eles chegam ao professor por meio de textos acadêmicos, mas autores como Ropé e Tanguy (1994) há muito ensinam a compreender o modo como foram passando do meio empresarial para o educacional, com forte apoio dos documentos governamentais e dos trabalhos acadêmicos, tornando-se cada vez mais comum sua utilização em pronunciamentos de autoridades que chegam à mídia, retornando daí com mais força para a formação de professores.

No presente texto não estamos analisando o documento da UNESCO, mas tomando um momento da trajetória da posição hierarquizante que estamos estudando no sentido de verificar quem é o outro com quem o leitor pode se encontrar no texto. Nos interessa o modo como este outro aparece num texto da mídia e sua condição de exemplaridade do entrecruzamento de discursos de diferentes instâncias de produção. Tanto o rastreamento da trajetória dos termos *competência* e *habilidade*, que propusemos acima, quanto o estudo do documento da UNESCO podem ser desenvolvidos ao longo de um semestre.

É importante notar, numa exploração desta matéria em uma classe de professores em formação, que no texto da BBC não se encontra um sujeito jornalista que analisa a situação noticiada e escreve. Não nos referimos aqui a uma assinatura, a um nome de um jornalista, que sequer aparece no texto em espanhol. Estamos nos referindo a uma articulação própria por parte de quem escreveu que demonstre um trabalho sobre os dados. O texto é basicamente calcado no que está no Informe da Unesco e reforçado pela entrevistada. Não há, sequer uma organização entre enunciados que ilustre um esforço por parte do jornalista em atuar sobre a estrutura do próprio texto. Também não aparecem posicionamentos críticos à perspectiva das *competências* e *habilidades*, muito menos uma voz que defenda uma possível habilidade de aprendizado dos alunos latino americanos em aprender, ou em aprender algo que lhes diga respeito a partir de um currículo formulado a partir de seu contexto. Ou seja, a própria absorção de posicionamentos diferentes que garantam uma certa inserção da matéria está presente. Logo, um leitor deste texto não se sente convocado a encontrar um outro no jornalista

que o escreve, dado que ele é genérico. Consequentemente não é convocado exercer sua condição de outro.

Também nas falas de Montoya inseridas no texto não se encontra uma elaboração própria. Ela repete fragmentos do que está no relatório, que foi elaborado por uma equipe com muitos pesquisadores, mesclando com o senso comum. Quanto a encaminhamentos, também repete posições bastante reeditadas de que se deve melhorar a infraestrutura e a formação dos professores e reafirma a mais recente tendência, a de ampliar o alcance das avaliações a escolas que hoje estão fora da malha avaliativa. Não há referência a uma avaliação que possa ser feita pelo próprio professor e que considere os saberes e os modos de aprender regionais.

Em nenhum momento a entrevistada da BBC fala em cultura local, cultura na qual o aluno está inserido. Pelo contrário, insiste que o desenvolvimento da capacidade leitora é importante para inserir-se na sociedade. Esta afirmação, feita sem uma explicação mais aprofundada do que seja sociedade, pode ser um apelo à aceitação de que o meio onde vive este aluno não esteja incluído na definição de sociedade. No trecho atribuído a Montoya, publicado entre aspas, parece haver encaminhamento à compreensão do que seja *sociedade* nesta vertente oficial.

"Carecer de comprensión lectora es una especie de discapacidad o de incapacidad para poder insertarse en la sociedad, *poder votar y entender las propuestas de los candidatos, poder tener entendimiento de los propios derechos y deberes* como ciudadano. Me parece que afecta todas las dimensiones" (grifos nossos).

Notamos então, no excerto acima, várias camadas de desconsideração do outro. O texto limita-se a reafirmar uma tradição de textos desta natureza: os problemas relacionados ao baixo sucesso escolar de latino-americanos. No caso do texto em português, africanos também são incluídos em sua relação hierarquizada com estudantes do primeiro mundo: "Na África Subsaariana, 88% dos alunos concluem os estudos equivalentes ao fundamental com problemas de compreensão em leitura. Para efeitos comparativos, esse índice cai para 14% na América do norte e na Europa".

Sendo o leitor latino-americano, afrodescendente ou africano, ele não vê seu semelhante como um outro marcando sua diferença no texto, nem mesmo como personagem. O que se lhe dá a ler é uma espécie de proposição: do lugar onde você se encontra não é dado aprender, ter êxito escolar. Sendo o leitor um professor, também latino-americano,... o que recebe desse outro é a imagem de que não aprende porque ele mesmo, nas mesmas condições, não é bom para aprender nem para ensinar. Atribui-se incapacidade à escola, o que significa dizer, ao professor.

### **Conclusão**

Esses movimentos de textos e leitores observado pelos pesquisadores citados ao longo deste trabalho, entre outros, podem ajudar a explicar a incorporação do discurso do outro em sua formação universitária. Estes estudos permitem verificar que os textos dados a ler na formação universitária têm ao menos três características que precisam ser detectadas e submetidas à análise, por serem propulsoras de uma forma específica de incorporação – a reprodutiva:

- a) silenciam sujeitos, cujas vozes poderiam ser, no mínimo citadas, pois muitas das afirmações que estes textos trazem são de domínio público;
- b) são normativos na medida em que parecem conhecer a realidade sobre a qual discorrem e apontam erros na atuação dos sujeitos que nela atuam;
- c) têm um caráter publicitário, uma vez que promovem, não só perspectivas teóricas como também características do outro com o objetivo de que sejam assimiladas pelo leitor.

Autores como Calkins (1989), seguida por Vita (2006), têm destacado essa hierarquização no ensino da leitura e da escrita, buscando trazer uma outra perspectiva que pode contribuir para os alunos deixarem de ser considerados inferiores em sua relação com os autores lidos e se posicionem de modo mais firme frente aos textos lidos. De acordo com Calkins, quanto mais o leitor tem envolvimento com a escrita dos próprios textos, mais terá condições de saber que há pontos frágeis em toda obra.

Discorrendo a respeito da própria consciência de que não conseguiu cumprir tudo o que gostaria ao escrever seu livro, a autora afirma: *Uma vez que sei que por trás de meu próprio livro existe um rei nu, os livros que leio adquirem uma dimensão mais humana.* (Calkins, 1989, p. 250). Ou seja, a proposta de levar a criança a escrever assumir-se como autora desde muito cedo, e de criar condições de escrita para o professor, pode levar à superação da hierarquização que tanto tem dificultado o encontro com o outro na educação por meio do texto. E, para construir relações vitais entre o sujeito, seu idioma e sua cultura, é fundamental o encontro com um outro que o faça compreender a importância de ser sujeito, que essencialize a educação.

### **Referências Bibliográficas**

ARAÚJO, A. A. N. O texto acadêmico, promocional e a ética do malandro: gestos de análise da incorporação de objetos discursivos em textos. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

BARZOTTO, V. H. *Leitura de propaganda de agrotóxicos: contribuição aos estudos da ideologia da modernização.* Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992

\_\_\_\_\_. *Leitura de revistas periódicas: forma, texto e discurso: um estudo sobre a revista Realidade (1966-1976).* 1998. 228 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998a.

\_\_\_\_\_. *Leitura, escrita e relação com conhecimento.* Campinas: Mercado de Letras, 2016

ORTEGA RUIZ, P. Editorial. *La educación es un encuentro con el otro.* Revista Boletín Redipe, v. 6, n. 8, p. 25 - 36, 8 dez. 2017.

CALKINS, L. *Arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito*. Porto Alegre: Artes Medicas, 1989.

CIPULLO, T. G. *La formación de profesores en Brasil vista a través de las imágenes contenidas en documentos que la regulan*. Revista Boletín Redipe, v. 6, n. 8, p. 37 - 48, 8 dez. 2017.

CIPULLO, T. G. *Discursos a respeito da criança e do professor: imagens e consequências em suas formações*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

FABIANO, S. *A prática da pesquisa como sustentação da apropriação do conhecimento na graduação em Letras*. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho Campus Araraquara, 2007.

ROPÉ, F. e TANGUY, L. (Dirs.), *Savoirs et compétences: de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, l'Harmattan, 1994.

VITA, E. M. de S. *O sujeito, o outro e suas relações com o texto na revisão de textos escolares*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

## 2.

# NEUROCIENCIAS Y CONSTRUCCIÓN DE HÁBITOS DE LECTURA EN LOS GRADOS PRIMERO A TERCERO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA EN COLOMBIA

Andrea Carolina Casas Ávila<sup>3</sup>

UNAD – UPTC

Bobbio, R. (2014) “La lectura debiera convertirse en una búsqueda, en un anhelo, en una sorpresa, en una invitación, en un vicio del que solo nos pueda consolar (nunca curar) su permanente ejercicio”. (p.61)

Una queja generalizada de los docentes en Colombia y particularmente los de la educación básica primaria, es que sus estudiantes no expresan deseo por leer y más aún si pertenecen a los estratos deprimidos de la población. Una de las explicaciones es que el niño o niña proviene de contextos culturales en los que los padres de familia no leen, no poseen una biblioteca, no invierten en libros y si hay computadora se utiliza para otros fines. Estas afirmaciones de los docentes se ven corroboradas por los bajos resultados en la comprensión de lectura en las pruebas externas, para el caso particular de Colombia, las pruebas saber que se aplican en los grados tercero, quinto, noveno y once.

En cuanto a los resultados de las pruebas saber en lectura para el grado tercero, según la Secretaría de Educación de Boyacá (2017) se encuentra que “el 18% de los niños que presentaron la prueba se encuentran en nivel insuficiente, el 36% en mínimo, el 27% en satisfactorio y el 19% en avanzado”. Sumados los niveles insuficiente y mínimo dan un 54%, lo cual significa que un poco más de la mitad de los niños y niñas colombianas evaluados en lenguaje en el grado 3° durante el 2017 apenas logra un nivel

---

<sup>3</sup> Licenciada en Lenguas Extranjeras de la UPTC. Psicóloga de la UNAD Estudiante de Maestría en Derechos Humanos de la UPTC [caritocas0798@hotmail.es](mailto:caritocas0798@hotmail.es)

mínimo. La revista Semana (2016) plantea que “el 43% de los menores colombianos todavía no supera los estándares mínimos de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) en comprensión lectora, ya que en el caso de los estados miembros de esta organización, el porcentaje de rezagados se sitúa en un 20%”. De lo anterior se puede colegir que hay mucho por mejorar.

La mayoría de los docentes de educación pública primaria en Colombia son normalistas o licenciados en educación básica, rara vez tienen una licenciatura en Lengua Castellana, por lo que no reciben formación específica en lectura, vacío que es necesario subsanar para resolver el tema de la comprensión de lectura. Entretanto, las neurociencias están aportando conocimientos sobre el aprendizaje basado en el estudio del sistema nervioso humano, tales como: la plasticidad neuronal, el uso del juego como estrategia de aprendizaje, los beneficios del movimiento en los ambientes de aprendizaje, la contextualización de los saberes, la utilización de conocimientos previos, la importancia de los organizadores gráficos, un enfoque equilibrado que aborde el lenguaje global (que estimula la mayor cantidad de áreas cerebrales posibles) y la incorporación de las emociones al proceso de aprendizaje.

La propuesta es traducir estos aportes de las neurociencias en estrategias metodológicas específicas que permitan la construcción de hábitos lectores en la población estudiada. Se trata de apoyar desde las neurociencias los procesos pedagógicos y didácticos ofreciéndoles herramientas eficaces a los docentes. Vale la pena precisar que el trabajo está centrado en la construcción del hábito lector.

Según el diccionario, hábito es “la disposición duradera, adquirida por la repetición frecuente de un acto uso, costumbre: sólo la educación puede formar buenos hábitos”. Por otro lado, el sistema educativo tiene gran responsabilidad en el fomento de la lectura, no solo en el del aprendizaje sino en el del hábito lector, pues es diferente saber leer que poseer el hábito lector, saber leer es una técnica y poseer el hábito lector es una actitud, un comportamiento. (Bobbio, 2014, p.84)

En el proceso lector el hábito va más allá de la técnica e implica una actitud activa en procura de la profundización del contenido, superando la mera codificación, procura

compartir vivencias y dudas, ofreciendo la posibilidad de abordar el texto de forma analítica y comprensiva.

La construcción del hábito lector tiene que ver con muchos factores, entre los que se debe mencionar en primer lugar, la actitud del docente, pues es difícil transmitir lo que no se siente. A veces se recuerda mejor una emoción que una lección. El docente educa con el ejemplo. Si los alumnos creen que vale la pena, tendrán menos miedo a intentarlo.

Yo recuerdo a mi profesor de lengua y literatura. No recuerdo aquellos poemas de Machado que nos leía, pero recuerdo cómo se emocionaba al leerlos y la curiosidad (y envidia) que yo sentía cuando lo escuchaba. En ese momento no tenía la cabeza para Machado, pero años después, cuando estuve preparado, Machado venía avalado por aquellos versos emocionados de mi maestro. No recordaba ni una palabra. Recordaba solo el tono de su voz. Así lo describe (Bobbio, 2014, p.61)

En segundo lugar, la construcción de la actitud en el estudiante frente a la lectura, la cual debe ser agradable y placentera, para lo que hay que ser muy cuidadosos como docente y no imponerla, menos como castigo, para no generar su rechazo. Juega papel importante la comprensión, por lo cual el texto debe estar ajustado a la capacidad del estudiante. Aller (como se citó en Bobbio, 2014) afirma que "el niño que no comprenda lo que lea, no sentirá gusto por la lectura. En cambio, el niño al que fascine leer porque comprende lo que dice, leerá muchos libros y ello lleva consigo la consecución de numerosos objetivos". (p. 82). Para el desarrollo del gusto por la lectura se deben tener en cuenta el contexto sociocultural del niño, su edad, intereses, necesidades e inclinaciones de una forma personalizada.

En tercer lugar, como distribuye su tiempo el estudiante en la escuela y por fuera de ella. El hábito de la lectura en las instituciones educativas se ve influenciado por numerosas actividades en las que los estudiantes deben emplear un tiempo considerable (clases, descansos, tareas, quehaceres de la casa y tiempo libre), es necesario que el estudiante a través de la metacognición aprenda a distribuir su tiempo de acuerdo a sus necesidades, aprovechándolo al máximo. La actitud del docente y el estudiante no son las únicas que intervienen en la adquisición de un hábito, también entra en juego el

tiempo, ya que los hábitos se van adquiriendo a lo largo de cierto número de días, meses y años. No puede tratarse de una acción aislada, sino que es un proceso permanente que debe iniciar desde el hogar, o en su defecto, en los primeros años escolares. Cuevas (como se citó en Bobbio, 2014) profesor dominicano de literatura infantil dice respecto a los hábitos de lectura: “ese proceso de condicionamiento mental, es decir, ese proceso de condicionamiento conductual, es realizado desde la niñez, que es la etapa más receptiva y factible para la asimilación de juicios, modelos y niveles de comportamiento.” (p.79)

Para cambiar la actitud de los docentes y estudiantes frente a la lectura y convertirla en un hábito placentero, las neurociencias han realizado numerosos aportes partiendo de la plasticidad neuronal, la cual explica la flexibilidad del niño ante múltiples estímulos

En la edad infantil, se produce la actividad sináptica más intensa que el hombre vive a lo largo de su vida, ello porque nacemos, con un cerebro incompleto que equivale aproximadamente al 24 por ciento, de un cerebro adulto. Este crecimiento se produce fundamentalmente debido al desarrollo de axones y dendritas, que se multiplican y extienden interconectando (neuroplasticidad) unas neuronas con otras. (Contreras, s.f., p. 2)

La relación entre el cerebro, el contexto y las experiencias es básica porque la neuroplasticidad se produce desde el nacimiento hasta la muerte.

En condiciones de buen funcionamiento, esta conectividad es realizada por axones y dendritas, y el establecimiento de la conmutación cerebral mediante las conexiones sinápticas entre las neuronas, cuyo número es muy elevado, alcanza los cien mil millones de neuronas y cada una de estas neuronas, puede establecer conexiones con otras cien mil. . (Contreras, s.f., p. 2)

Este dato permite imaginar la compleja red de conexiones que se forman para dar lugar al funcionamiento de nuestro órgano superior. Las condiciones del contexto o influencias del medio, como el nivel de escolaridad de la familia, aprendizaje cultural, actividad física y todo cuanto tengamos incorporado como modo de vida, regulan la

plasticidad neuronal de cada individuo, de la mano con los factores intrínsecos que hacen referencia a aquellas condiciones fisiológicas del ser humano. Sobre los factores intrínsecos es muy poco lo que se puede hacer, en cambio los docentes sí pueden influir teniendo en cuenta las condiciones del contexto, estableciendo rutinas de actividad motora y teniendo en cuenta los aspectos y condiciones socioculturales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La mera clase verbalizada, donde el estudiante se limita a escuchar y escribir lo que le dicta su docente, no estimula la plasticidad neuronal. Se requieren estrategias metodológicas tales como la estimulación sensorial y/o intelectual que los incite a utilizar sus cinco sentidos dentro de los espacios educativos. La estimulación intelectual se puede hacer a través de preguntas.

Incorporar el juego al contexto de aprendizaje es otro aporte de las neurociencias. Todo lo lúdico debidamente programado y con fines educativos enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo saca de la rutina y lo diversifica. Se puede tratar del juego simplemente por el esparcimiento y la distracción, o también, de que a través de juego los estudiantes adquieran destrezas y habilidades que apoyen el hábito lector.

Es pertinente considerar la importancia del juego en la educación infantil como una fuente privilegiada de progreso y aprendizaje de los niños y las niñas.

Donde su valor psicopedagógico permite un armonioso crecimiento del cuerpo, la inteligencia, la afectividad, la creatividad y la sociabilidad. En definitiva, es clave para el desarrollo de la personalidad del niño en todas sus facetas, puede tener un fin en sí mismo, como ser medio para la adquisición de los aprendizajes y puede darse de forma espontánea y voluntaria, como darse de forma organizada siempre que se respete el principio de la motivación. (Moreno, citado por Leyva 2011, p.64)

Las estrategias metodológicas específicas de organización del juego en los niños es un tema bastante amplio en el que se debe tener en cuenta la creatividad del docente.

Dentro de los aportes de las neurociencias, se encuentran los beneficios del movimiento en ambientes de aprendizaje; a diferencia del juego, el movimiento siempre implica desplazamiento. La propuesta metodológica es buscar mayor integración de los dos hemisféricos cerebrales, Rosler (2014) plantea que “250 millones de fibras neuronales, denominadas cuerpo calloso, conectan ambos hemisferios y les permite comunicarse entre sí. Estos movimientos integradores ayudan a los estudiantes a aprender y mejorar la concentración al “forzar” ambos hemisferios a “trabajar en equipo”. Asimismo, mejoran las habilidades cognitivas. Aprender a leer, escribir y la resolución de problemas son habilidades que involucran a los dos hemisferios cerebrales. Las estrategias metodológicas consisten en aplicar ejercicios tan sencillos como mover los brazos o piernas de un lado a otro en sentido contrario.

Por otro lado, el neurocientífico colombiano Rodolfo Llinas viene insistiendo en la necesidad de contextualizar el aprendizaje para que sea motivador y los estudiantes lo puedan aprender. El contexto, en este caso se relaciona con los elementos del entorno en el cual se lleva a cabo el proceso lector; así, el contexto corresponde, según Santiago, W. Castillo y Morales, L. (2007) “a todas aquellas situaciones que rodean y propician la interacción entre el texto y el lector, de tal manera que aparecen multiplicidad de factores alrededor del acto lector: propósitos del lector, tipo de texto, condiciones de lectura, situación específica, entre otros” (p.29)

La construcción del contexto es una enorme responsabilidad para el profesor quien debe tener presente que, de acuerdo con Santiago, W. Castillo y Morales, L. (2007) “el aprendizaje de una destreza se produce en el contexto de un proyecto amplio de interés para el alumno, el aprendizaje se produce mejor en un contexto de cooperación, donde la ganancia individual se traduce en ganancia para el grupo”. (p. 5) La configuración didáctica tiene que ver con la manera particular que emplea el docente para favorecer y facilitar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes; desde esta perspectiva:

“La configuración didáctica es un modo particular de práctica docente que implica una forma peculiar de organizar y desarrollar la enseñanza, situada en un contexto

específico, de forma que se constituye en “la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento” (Litwin citado por Santiago, W. Castillo y Morales, L., 2005, p. 33)

Por su parte el lector aporta todos sus conocimientos, procesos mentales e intereses. Siguiendo a Tardif, citado por Santiago, W. Castillo y Morales, L (2005) “el lector se constituye en elemento esencial, es quien posibilita la reconstrucción del significado del texto, que se recrea a partir de la interacción de sus conocimientos previos, de diverso tipo, con informaciones que ofrece el texto y el contexto.”

La inteligencia y la creatividad no están limitadas a unos pocos que poseen ciertas habilidades y formas de pensar, y se ha comprobado que el contexto y las circunstancias sociales son variables importantes e interactúan con las características individuales para promover el aprendizaje y el razonamiento. Heckman y Weissglass (citados por Rioseco G. y Romero, R., s.f.)

Para las neurociencias también es muy importante incorporar los conocimientos previos al proceso de aprendizaje, el estudiante no es una tabula rasa a ser llenada, por el contrario se debe dar una interacción dinámica entre lo que sabe y lo que se le está enseñando. De acuerdo con Moran, J. (2015) “El carácter de significatividad de un conocimiento se adquiere al momento que este logra interrelacionar el conocimiento nuevo con otras estructuras, a las que se les denomina, por su preexistencia en la mente, como conocimientos previos.” (p.14).

Los conocimientos previos son lo que el niño ha experimentado por la práctica, lo que ha vivenciado en su contexto y lo que sabe por pertenecer a una cultura. Lo que se le quiere enseñar debe establecer un nexo o relación que reafirme o desmitifique dicho presaber. De tal manera que los conocimientos previos tienen una importancia decisiva en el proceso enseñanza aprendizaje.

Las estrategias de activación de conocimientos previos, pueden tomar como elemento fundamental la técnica del interrogatorio, la cual, de acuerdo con Carrasco (citado por Moran, 2015), es un procedimiento didáctico que se emplea con regularidad

para inducir actividades de reflexión. Este autor lo denomina interrogatorio de fundamentación. (p.39)

El uso de los organizadores gráficos para la enseñanza- aprendizaje también está recomendado y apoyado por las neurociencias. Los organizadores gráficos se han originado en las teorías cognitivas del aprendizaje, y lo manifiestan en función de los conocimientos de pensamiento.

En ese sentido existe la presunción entre los teóricos cognitivos de que los procesos mentales operan de manera organizada y predecible, y que el uso de organizadores gráficos durante el proceso de aprendizaje mejora la funcionalidad de estos procesos, así como la capacidad de recordar la información. (Chinchano, 2017, p. 30)

Es muy amplia y variada la cantidad de organizadores gráficos que se pueden utilizar en educación, tales como la línea del tiempo, los mapas conceptuales, mapas mentales, es decir, todas formas estructurales de representar el conocimiento. Se pueden aplicar en primaria, bachillerato y universidad, pero adaptando el nivel de complejidad del desarrollo del pensamiento del estudiante.

La aplicación por parte de los estudiantes de varios tipos de organizadores gráficos facilitó el logro del aprendizaje significativo, e incluso ayudó de manera sustancial a aquellos estudiantes que presentaban problemas de aprendizaje, llegando a sugerir una propuesta didáctica para facilitar más y mejor el aprendizaje en las áreas de ciencias naturales, como de letras. (Arango, citado por Chinchano, 2017, p. 110)

Las neurociencias también promueven para el aprendizaje desde un enfoque equilibrado que aborde el lenguaje global (que estimula la mayor cantidad de áreas cerebrales posibles) ya que las funciones cerebrales superiores tales como el lenguaje, son un sistema funcional que depende del trabajo integrado de todo un grupo de zonas corticales y subcorticales, cada una de las cuales aporta su propia contribución al resultado final.

Cada una de estas áreas y tractos cerebrales que participan en el sistema funcional del lenguaje (área de Broca, áreas de Brodmann, área de Wernicke, circunvolución supramarginal, circunvolución angular, lóbulo temporal, lóbulo de la ínsula, fascículo longitudinal superior, fascículo uncinado, fascículo longitudinal inferior, fascículo fonto-occipital inferior, áreas subcorticales, hemisferio derecho, áreas prefrontales- estas localizaciones corresponden a un sujeto diestro, adulto, que sabe leer y escribir-) corresponde a un cuello de botella, son zonas de convergencia que reciben y envían información a través de vías hacia diferentes puntos del cerebro, formando una red neuronal que se extiende por áreas corticales y subcorticales. En la expresión y comprensión del lenguaje se activan varias de estas zonas en forma simultánea. Por lo que su funcionamiento no sólo implica un procesamiento serial, sino fundamentalmente en paralelo. (González y Hornauer, 2014, p. 144)

Cada una de estas áreas son puntos de convergencia, las cuales se relacionan con múltiples regiones del cerebro, formando una extensa red neuronal. El funcionamiento de esta red implica un procesamiento en paralelo y secuencial. Lo que implica que si durante el proceso de lectura, la lectura logra estimular una mayor cantidad de áreas del cerebro, el aprendizaje es mayor. Por ejemplo es más enriquecedora para el aprendizaje una lectura en voz alta y dramatizada, con el uso de títeres, frente a una lectura exclusivamente mental, porque estimula más áreas del cerebro.

Otro aporte de las neurociencias es la incorporación de las emociones al proceso de aprendizaje. Como lo plantea el neurólogo Damasio, A (2008), quien define la emoción como “un conjunto complejo de respuestas químicas y neuronales que forman un patrón distintivo. Estas respuestas son producidas por el cerebro cuando detecta un estímulo emocionalmente competente, es decir, cuando el objeto o acontecimiento, real o recordado mentalmente, desencadena una emoción y las respuestas automáticas correspondientes.” Estas respuestas provienen de un cerebro preparado evolutivamente para responder a determinados estímulos competentes además de los repertorios conductuales aprendidos a lo largo de toda una vida de experiencias. Lo cual tiene gran aplicación en educación, pues la lectura puede resultar desagradable o placentera.

Depende esencialmente de los maestros de los primeros años de escuela, construir esa emoción atractiva hacia la lectura.

Si se logra desarrollar una pasión por la lectura, el resultado primario de estas respuestas es un cambio en el estado del propio cuerpo y en el estado de las estructuras cerebrales que cartografían el cerebro y que son el fundamento del pensamiento. El objetivo final de estas respuestas es el propiciar que el organismo se oriente a su supervivencia y bienestar.

Los científicos han acuñado el término Neuroeducación afirmando que en el corazón de este nuevo concepto está la emoción. Leticia, S. (s.f.) “Este ingrediente emocional es fundamental tanto para el que enseña como para el que aprende. No hay proceso de enseñanza verdadero si no se sostiene sobre esa columna de la emoción, en sus infinitas perspectivas”. Las estrategias para incorporar las emociones deben estar centradas en la comprensión, el respeto y el afecto por los estudiantes.

Las neurociencias enseñan hoy que el binomio emoción-cognición es indisoluble, intrínseco al diseño anatómico y funcional del cerebro. Este diseño, muestra que toda información sensorial, antes de ser procesada por la corteza cerebral en sus áreas de asociación (procesos mentales, cognitivos), pasa por el sistema límbico o cerebro emocional, en donde adquiere un colorido emocional. Y es después, en esas áreas de asociación, en donde, en redes neuronales, se crean las ideas, los elementos básicos del pensamiento. De modo que el procesamiento cognitivo, por el que se crea pensamiento, ya se hace con esos elementos básicos que poseen un significado, de placer o dolor, de bueno o de malo. De ahí lo intrínseco de la emoción en todo proceso racional, lo que implica aprender y memorizar.

Los docentes de primaria de primero a tercero en su intención de formar el hábito lector en sus estudiantes, si quieren tener en cuenta los aportes de las neurociencias, se ven abocados a asumir el trabajo de aterrizar en sus propias condiciones de aula y contexto el bloque de estrategias mencionadas anteriormente y ejemplificadas someramente. De ahí la importancia de reconocer que los docentes que laboran en este ciclo son definitivos en la formación de un niño.

Para finalizar, no se puede perder de vista que todos los aportes que hacen las neurociencias están integrados, no son aislados y todos ellos están en estrecha relación con el funcionamiento del cerebro humano.

## Referencias

Bobbio, R. (2014). *Diagnóstico de la eficacia del plan lector en alumnos de educación secundaria*. (tesis de pregrado). Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Piura, Perú.

Contreras, A. (s.f.). Neuroplasticidad y Educación Infantil. *Asociación Educar para el Desarrollo Humano*. Recuperado de <http://www.asociacioneducar.com/monografias-neurobiologia/monografia-neurobiologia-amanda.contreras.pdf>

Chinchano, B. (2017) Uso de los organizadores gráficos en las competencias del área de Comunicación de los estudiantes del quinto grado de primaria (tesis pregrado). Lima, Perú. Retomado de [file:///C:/Users/carit/Downloads/Chinchano\\_OBN.pdf](file:///C:/Users/carit/Downloads/Chinchano_OBN.pdf)

Damasio, A. (2008). Neuropsicología de la emoción. *Gobierno de Aragón*. Recuperado de: [http://aula.educa.aragon.es/datos/AGS/Psicologia/Unidad\\_07/pagina\\_18.html](http://aula.educa.aragon.es/datos/AGS/Psicologia/Unidad_07/pagina_18.html)

Leticia, S. (s.f.) *Curso de Capacitación Docente en Neurociencias*. (monografía). Recuperado de [www.asociacioneducar.com/monografias-docente-neurociencias/monografia-neurociencias-sandra.visconti.pdf](http://www.asociacioneducar.com/monografias-docente-neurociencias/monografia-neurociencias-sandra.visconti.pdf)

Leyva, A. (2011). El juego como estrategia didáctica en la educación infantil (tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/6693/tesis165.pdf>

Moran, J. (2015). *Identificación de las estrategias orientadas para la activación de los conocimientos previos implementadas por los educadores de secundaria del colegio metropolitano*. (tesis de pregrado). Universidad Rafael Landívar, Guatemala. Recuperado de [recursosbiblio.url.edu.gt/tesisjcem/2015/05/84/Moran-Jose.pdf](http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesisjcem/2015/05/84/Moran-Jose.pdf)

Revista Semana (2016, 12 de julio). Lo que el MinEducación no contó sobre las pruebas Pisa. *Semana*. Recuperado de <https://www.semana.com/educacion/articulo/analisis-de-los-resultados-de-colombia-en-las-pruebas-pisa-de-2016/508381>

Rioseco G. y Romero, R. (s.f.) *La contextualización de la enseñanza como elemento facilitador del aprendizaje significativo*. Recuperado de <file:///C:/Users/carit/Downloads/rioseco3.PDF>

Rosler, R. (2014). ¿Por qué el ejercicio y el cerebro son aliados en el aprendizaje? *Asociación Educar para el Desarrollo Humano*. Recuperado de [asociacioneducar.com/ejercicio-aliado-aprendizaje](http://asociacioneducar.com/ejercicio-aliado-aprendizaje)

Santiago, W. Castillo y Morales, L. (2007) Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura. *Folios*, número 26. Recuperado de [www.scielo.org.co/pdf/folios/n26/n26a03.pdf](http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n26/n26a03.pdf)

Secretaría de Educación de Boyacá (2017). Educación para la creatividad y la vida. Recuperado de <http://sedboyaca.gov.co/wp-content/uploads/2018/04/20180420-historico-pruebas-saber-2012-2017.pdf>

3.

## **DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA INTERCULTURAL À EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL**

**Rosa Maria Sequeira**

[Rosa.Sequeira@uab.pt](mailto:Rosa.Sequeira@uab.pt)

CEMRI / Universidade Aberta, Lisboa, Portugal

Abstract:

Literary reading can better develop empathy towards the Other, an inclusive sympathy and critical intercultural awareness, features that belong to the most models of intercultural competence. Yet literature is absent from these models which also pay little attention to foreign language learning. This article discusses the important role of literature either for intercultural communication either for global citizenship education, that play an important role for the peace in the world. With suitable pedagogical approaches, literature in language learning can better contribute for the formation of the intercultural speaker and develop critical awareness, the capacity to reason well and handle delicate situations carefully without fear and judgment.

Resumo:

A leitura literária pode melhor desenvolver a empatia pelo Outro, a simpatia inclusiva e a consciência crítica intercultural, traços que os modelos de competência intercultural mencionam. No entanto, a literatura não é geralmente mencionada nestes modelos que também ignoram a aprendizagem de línguas estrangeiras. Este artigo discute o importante papel da literatura e da aprendizagem de línguas quer para comunicação intercultural quer para uma educação para a cidadania global essenciais na promoção da paz. Com uma pedagogia adequada, a literatura na aprendizagem de línguas pode melhor contribuir para a formação do falante intercultural, desenvolver a consciência crítica intercultural, a capacidade de diálogo e de lidar com situações delicadas sem julgamentos e medos.

Palavras chave: cidadania global, consciência crítica, diálogo intercultural

Key words: global citizenship education, critical awareness, intercultural dialogue

No discurso de aceitação do Prémio da Paz atribuído em 2003 pela Associação do Comércio Livreiro Alemão a Susan Sontag, esta ativista americana começou por afirmar que gostaria de pensar que não representava mais do que a literatura. Na sua perspetiva, a literatura é liberdade, diálogo e recetividade. Vale a pena começarmos por ouvi-la nesse discurso de aceitação do Prémio da Paz, que numa tradução literal do alemão significa prémio da liberdade, [Friedenspreis](#):

“Um escritor, penso eu, é alguém que está atento ao mundo. O que significa procurar compreender, assimilar, comunicar com tudo o que há de mau nos seres humanos, sem ser contaminado – tornando-se cínico, superficial – por tal compreensão. A literatura pode dizer-nos como é o mundo. A literatura pode dar-nos critérios e transmitir-nos um conhecimento mais profundo, encarnado em palavras, em narrativa. A literatura pode treinar e exercitar a nossa capacidade de chorar por aqueles que não são nós ou nossos. Quem seríamos nós se não pudéssemos aprender? Perdoar? Tornarmo-nos numa coisa diferente daquilo que somos?”

(Sontag, 2011: 224)

Para Susan Sontag, a possibilidade de nos tornarmos diferentes é proporcionada pelo acesso à literatura que liberta, abre caminhos de compaixão, novos interesses e permite “escapar da prisão da vacuidade nacional, da vulgaridade, do provincianismo compulsório, da escola inane, dos destinos imperfeitos e da má sorte” (*ibidem*), enfim, pode fazer ultrapassar as fronteiras de um certo tempo e de um certo espaço, na expressão feliz de Hans Robert Jauss.

Ainda do lado da América, mas numa vertente mais ligada à educação, outra voz dissidente se ergue na mesma linha de pensamento. Martha Nussbaum acentua a função

pedagógica da literatura que, sendo feita de vozes singulares e de verdades múltiplas, encarna um ideal de pluralidade. É por isso que ela faz depender a própria democracia das humanidades quando afirma que ao perseguir objetivos lucrativos de curto termo, os sistemas educativos das várias nações estão a descartar competências que mantêm vivas as democracias. Nas linhas estratégicas que, no seu entender, deveriam ser seguidas por todas as escolas, menciona, entre outras, a capacidade de cooperação e de deslocamento, isto é, a capacidade de sermos capazes de nos colocarmos no lugar do Outro e estabelecer estratégias conjuntas para resolver problemas relacionados com a cidadania global e com uma comunidade mais ampla.

Ora esta simpatia inclusiva (*“inclusive sympathy”*), que no fundo remete para a capacidade de a humanidade se aceitar mutuamente e viver em conjunto, só pode ser atingida através de uma pedagogia que dê uma maior ênfase às artes e à literatura. Estas são adequadas ao exercício do diálogo e da argumentação ao mesmo tempo que servem os princípios de uma educação para a cidadania global.

Em várias das suas obras e particularmente em *Cultivating Humanity* e *Not for Profit. Why Democracy needs the humanities*, Nussbaum relaciona a lição da literatura com a valorização da diversidade, essencial no pensamento democrático:

*“This means the ability to think what it might be like to be in the shoes of a person different from oneself, to be an intelligent reader of that person’s story, and to understand the emotions and wishes and desires that someone so placed might have. The cultivation of sympathy has been a key part of the east modern ideas of democratic education.”*

(Nussbaum, 2010: 95-6)

A capacidade de empatia com o Outro (que a literatura proporciona e a democracia exige, particularmente em tempos mais recentes com a mobilidade em massa de refugiados), é comum à grande parte dos modelos de competência intercultural constantes do *Sage Handbook of Intercultural Competence* (2009). Porém, estes modelos ignoram a literatura e as artes e, salvo poucas exceções, dão pouca importância à aprendizagem de línguas estrangeiras que é uma das manifestações da aproximação

ao Outro. A ligação entre a aprendizagem de línguas e as competências interculturais já é considerada crucial noutros documentos, por exemplo, no Quadro Europeu de Referência para as línguas do Conselho da Europa (QECR) que enfatiza a competência plurilingue e pluricultural, mas o QECR também lida muito mal com a literatura<sup>4</sup>. Logo nas páginas iniciais, a competência plurilingue e cultural é anunciada como objetivo programático ao pretender estabelecer a necessidade de ligação entre o desenvolvimento da proficiência em língua e a capacidade de relacionamento com outras culturas, fatores essenciais para garantir a paz social. No entanto, do conjunto dos descritores foram excluídos os relacionados com a literatura e com a competência sociocultural e sociolinguística, categorias que desapareceram por terem sido consideradas problemáticas (cf. QECR, p. 302).

Se atentarmos no que de novo a competência plurilingue e pluricultural trouxe ao ensino e aprendizagem das línguas em relação ao paradigma anterior da abordagem comunicativa, verificamos que se intenta ultrapassar a dicotomia Língua Estrangeira / Língua Materna através do plurilinguismo / pluriculturalismo do indivíduo, isto é, do seu repertório linguístico e cultural que se pretende mais rico e mais variado. A índole prática e aplicada da aprendizagem de línguas tem agora uma ênfase mais educativa e social ao ligar a comunicação ao relacionamento com outras culturas numa dimensão educativa supranacional que inclui a desejável experiência da alteridade (para este assunto ver David Little, 2007). Neste contexto, a mediação adquire uma importância a não desconsiderar: “Aqueles que têm alguns conhecimentos, mesmo elementares, podem usá-los para ajudar a comunicar aqueles que os não têm, servindo, assim, de mediadores entre indivíduos que não têm nenhuma língua em comum” (QECR, 2001: 23).

A história das metodologias de aprendizagem das línguas, desde o velho Método de Gramática e Tradução que era decalcado do ensino das línguas clássicas, até à Abordagem Comunicativa e o Paradigma Cultural dos últimos anos, mostrou que estas têm oscilado entre uma ênfase mais prática e aplicada e outra mais educativa ligada ao desenvolvimento pessoal. No entanto esta dimensão educativa, que se volta a pretender agora, fica comprometida se a literatura e as artes continuarem arredadas dos currícula. Em Portugal, o Programa de Português do Ensino Básico, homologado em 2009, e as

---

<sup>4</sup> Para este assunto ver Sequeira, 2012.

metas curriculares de Português do Ensino Básico, homologadas em 2012, recolocam a educação literária nos objetivos fundamentais do ensino da língua materna, mas o ensino das línguas estrangeiras tem-se regido por outra lógica. No entanto, a comunicação, último objetivo de uma aula de língua, seja ela a língua materna ou língua estrangeira que se aprende na escola, adequa-se bem à literatura e uma das atividades mais naturais (por oposição às que são concebidas expressamente para o ensino que nunca teriam lugar no mundo real mas que são necessárias enquanto etapas de aprendizagem de uma língua) é falar-se sobre os textos. Não o exercício tradicional da explicação de texto, mas antes uma comunicação com um conteúdo e metodologia interdisciplinares tal como sucede nas propostas constantes em *Lessons from Literature* (in *Family Violence Prevention Fund / National Council of Teachers of English*, 2009).

Tanto a nível teórico as reflexões de Nussbaum, Bredella e Iser entre outros como a nível prático o trabalho destas associações demonstram como as atividades que envolvem a literatura podem desenvolver a consciência ética e servir a educação cívica. Acresce que capacidades que a leitura literária exige, tal como a capacidade de abertura, a suspensão do julgamento prematuro e a empatia com o Outro são resultados esperados dos modelos de competência intercultural que não consideram a literatura.

Tendo isto em consideração, três razões fundamentais levariam a não depreciar as artes e que são as seguintes:

1. A experiência emocional.

Como refere Sontag, a “literatura pode treinar e exercitar a nossa capacidade de chorar por aqueles que não são nós ou nossos” de um modo que a experiência emocional (que outros discursos que não o literário suprimem pela sua natureza) se pode ligar melhor ao tal “conhecimento mais profundo” expresso em palavras que envolvem compaixão e empatia. Ler um romance ou encenar uma peça de teatro tem mais possibilidade de afetar os alunos do que ler um manual sobre o mesmo tema, por exemplo, sobre a segregação racial ou a pobreza. Mesmo que os temas sejam sinistros, à partida, estas experiências trazem sempre alguma compensação em vez de serem simplesmente ameaçadoras como o são muitas vezes nos textos informativos.

## 2. A imaginação inovadora.

Em “*Why literature matters*”, também Iser defende a mesma posição de Susan Sontag e Martha Nussbaum, atribuindo à literatura um papel de desvendamento e de criação do real. Embora fenômeno marginal, a literatura pode esclarecer o que se passa no centro incoerente, formando um ruído perturbador como lhe chama Iser, em que texto e contexto social são colocados em relação: “*Literature highlights important systemic features of the world we live in*” (Iser, 1996: 17). Ao mesmo tempo esta compreensão abre espaço para o imprevisível e a invenção. A boa literatura é profética e revolucionária: “*Literature is revolutionary not by supporting revolutionary movements but by questioning the monopoly of established reality*” (Bredella, 1996: 103). Na medida em que a inovação requer mentes flexíveis, abertas e criativas, a literatura e as artes cultivam estas capacidades.

## 3. A comunicação intercultural.

A boa comunicação consiste em não presumir. A leitura literária exige isto e, às vezes, também exige lidar com a alteridade de uma forma radical. Por isso o texto literário pode ser considerado o texto intercultural por excelência. A literatura é um diálogo constante entre autores e lugares, países, continentes e sociedades que atravessa a história. As ideias sobre literatura, constata Susan Sontag, “quase nunca surgem que não seja por reação a ideias de outros. São ideias reativas” (2011: 166).

A formação para o diálogo intercultural não é apenas um processo intelectual de âmbito pessoal mas uma ação no mundo. A didática de línguas mostra esta evolução, passando da ênfase comunicativa centrada na língua estrangeira alvo para um entendimento que vai mais no sentido da comunicação global. O modelo de competência intercultural de Byram, eleito neste domínio nos últimos anos, já concilia a comunicação com a consciência crítica intercultural enquanto capacidade para avaliar criticamente práticas, produtos, crenças, comportamentos e perspectivas culturais próprias e alheias, algo que um falante monolíngue dificilmente poderia concretizar, através da verbalização

e explicitação de critérios, ou seja, da boa comunicação e capacidade de mediação. Neste contexto passou a ser importante a noção de falante intercultural (*intercultural speaker*) à escala planetária como a concebem Byram e Zarate.

Estas três razões seriam suficientes para dar mais importância à literatura quer nos modelos de competência intercultural quer na aprendizagem de línguas estrangeiras.

O exercício do diálogo e da argumentação, essenciais na promoção da paz, coadunam-se bem com educação para a cidadania global como bem mostram as propostas já referidas constantes em *Lessons from Literature*.

A educação para a cidadania global é uma tendência muito presente nos currículos atuais, uma tendência que a recente publicação da UNESCO (2016) dá conta com as suas três dimensões: a dimensão cognitiva que fundamentalmente pretende expressar o pensamento crítico sobre questões globais, a dimensão socioemocional que se reporta ao sentimento de pertencer a uma humanidade comum, com a desejável empatia, solidariedade e respeito pela diversidade e, por fim, a dimensão comportamental que vai no sentido de uma atuação por um mundo mais pacífico (op. cit.: 15). O campo da didática de línguas mostra uma evolução semelhante, não deixando de retomar a noção mais antiga expressa em várias línguas de “*politische Bildung*”, “*civics*” ou “*éducation civique*” e dando-lhe uma dimensão mais ativa através das noções do “saber empenhar-se” ou da consciência crítica intercultural.

A maioridade intelectual ou independência de que falava Kant com o seu repto “*Sapere audere*” e a possibilidade de as pessoas poderem trocar ideias com outras numa atmosfera de respeito mútuo são pré-requisitos ou aspetos essenciais deste cenário ou ideal a atingir. No fundo, trata-se de ter consciência da própria visão do mundo e da do Outro e de ter capacidade de interagir com ele.

A capacidade de examinar, refletir, argumentar e debater sem recorrer nem à tradição nem à autoridade passa por ter conhecimento de uma série de questões complexas que fazem parte da história da humanidade. Mas os conhecimentos teóricos e capacidades textuais têm de ser complementados pelas capacidades interpessoais que

são necessárias à boa comunicação<sup>5</sup>. Por conseguinte, a Competência Comunicativa Intercultural pressupõe o objetivo educativo quer numa ênfase mais individual relacionada com o desenvolvimento pessoal quer o objetivo prático relacionado com o desempenho e eficiência no mundo do trabalho numa sociedade globalizada, não abdicando da ideia de sociedade inclusiva relacionada com a paz e a justiça social.

A evolução do multiculturalismo para o interculturalismo ou diálogo intercultural mostra ser semelhante. No fundamental, trata-se de uma evolução do simples coexistir em respeito mútuo para o saber conviver. Baseando-se nos princípios da igualdade e da diferença, o ideal do multiculturalismo era a coexistência pacífica e o reconhecimento do direito à diferença, o que já não seria de depreciar, mas foi sendo considerado insuficiente à medida que se foi atribuindo cada vez mais importância à interação social positiva com tudo o que esta implica e que o especialista da mediação Giménez Romero identifica: “proximidade, comunicação, aprendizagem” enquanto articuladoras de “convergências, coesão social e convivência cidadã” (Giménez Romero: 2010: 33).

A ênfase nas competências interculturais que hoje é patente em muitos setores da sociedade encontra a sua justificação na procura desta coesão social e na afirmação do comum. Na aprendizagem de línguas, a pedagogia relacional é um princípio orientador que é mais do que uma categoria normativa, valorativa ou axiológica: é uma proposta para toda a sociedade global.

Mas Nussbaum constata que as pessoas não falam bem umas com as outras (2010: 49). Ora esta falta de capacidade de diálogo compromete, à partida, a capacidade para encontrar soluções conjuntas para a paz e formas de cooperação para que toda a humanidade possa viver uma vida decente. Isto por si só deveria ser motivo para que os sistemas educativos se autoanalizem. Será que ensinamos os alunos a falar bem uns com os outros? E será que os currículos centrados nas regiões ou países estarão em conformidade com este objetivo de cooperação mais global? São muitos os que defendem, tal como Bauman e Habermas, que a responsabilidade planetária exige que os problemas gerados pela globalização devem ser resolvidos a esse mesmo nível. Esta diferente lógica não só pressupõe a renegociação e um novo posicionamento da rede de

---

<sup>5</sup> Para este assunto ver Conselho da Europa, 2012.

interdependências e interações globais mas exige novas configurações curriculares e novas estratégias para as escolas.

A educação para a cidadania global dificilmente se concretizará com as abordagens habituais folclorizantes baseadas nos conhecimentos factuais ligados a festas e comidas. Alain Finkelkraut em *A derrota do pensamento* adverte-nos contra esta conceção edulcorada em que multicultural significa apenas a parte das culturas que se consegue testar, saborear, usar e deitar fora (Finkelkraut, 1988: 120).

Globalmente vivemos num mundo de desigualdades moralmente alarmantes em que a qualidade de vida de uma criança depende do lugar onde ela nasce. Basta pensarmos em dois exemplos: enquanto na Suécia a esperança de vida é de 80 anos, na Serra Leoa já se situa nos 39 anos e a taxa de literacia dos adultos é inferior a 50% em 26 países.

Perante estes desafios, a estratégia de aquisição de conhecimentos, embora não seja de depreciar, sobretudo se forem centrados numa lógica global, é insuficiente. Neste contexto, as noções de pós-curriculo, de educação para o desenvolvimento sustentável e de pedagogia crítica começam a ganhar importância<sup>6</sup>.

Em vez da aquisição de conhecimentos que depois os alunos têm de reproduzir, as estratégias para as escolas devem consistir em analisar, debater e resolver problemas reais de modo a que o espaço da sala de aula seja uma continuidade do mundo. A cidadania global aprende-se pelo envolvimento em projetos numa aprendizagem colaborativa. As tarefas práticas, desejavelmente ancoradas na realidade, poderão ser uma oportunidade para tratar questões complexas que envolvem muitas perspetivas e abordagens. Por exemplo, uma simples tarefa de manter um jardim pode suscitar assuntos diversos tais como a proveniência dos produtos e os modos de produção (comunidades envolvidas ou formas de trabalho que podem ser justas ou injustas). A interdependência das pessoas será assim mais facilmente apreensível pelos alunos que poderão ultrapassar melhor a visão polarizada do mundo que normalmente prevalece (“eles” opondo-se a “nós”).

E educação para a cidadania global envolve o conhecimento dos factos, da história e das religiões mas mais do que isso, exige capacidades de organização e cooperação

---

<sup>6</sup> Para a noção de pós-curriculo ver, por exemplo, Corazza (2005) ou Almeida (2007).

e também o pensamento crítico sobre princípios económicos, o domínio de línguas estrangeiras e a boa comunicação. A via da razão e a força da crítica são essenciais para arquitetar respostas próprias para o bem comum.

É uma pedagogia libertária, tal como Nussbaum a concebe no seguimento dos ensinamentos de Tagore e da sua escola denominada “A morada da paz”:

“(…) a liberdade que permite que o pensamento da criança se possa relacionar livremente com a tradição, a liberdade de conceber a cidadania tanto em termos nacionais como internacionais, a de poder criar múltiplas alianças com o conhecimento e com a confiança, ou a de incentivar o poder da imaginação para poder sentir a experiência de outra pessoa.”

(Nussbaum, 2014: 83)

Esta liberdade, que vai na direção da maioria de pensamento independente da tradição, implica o raciocínio lógico em que os estudantes aprendam a reconhecer falácias, incoerências de pensamento que lhes são apresentadas, colocar-se por sua vez em posições de pensamento pouco habituais ou antipáticas, mesmo que não se identifiquem com elas (uma das atividades propostas em *Lessons from Literature* é fazer a defesa da criança que mata o colega Piggy n` *O Deus das Moscas* de William Golding) e escrever textos com argumentos bem estruturados. Um outro bom exemplo, constitui as propostas de Lucey e outros (2013) em que a arte visual e dramática e a literatura se conjugam com a multiliteracia e a cidadania.

Por conseguinte e fazendo a sùmula do já dito, a evolução da Consciência Crítica Intercultural para uma preocupação mais internacional ou global designada por Educação para a cidadania global tem componentes reconhecíveis que consistem na adoção de uma perspetiva global, na comunicação intercultural e cidadania responsável: “An internationalised curriculum may have several recognisable components: global perspectives; intercultural communication; and socially responsible citizenship” (Clifford, 2013: 1).

E não esquecendo a lição de Susan Sontag com que iniciei a minha reflexão, gostaria de terminar que é através do contacto com as artes e com a literatura que um

certo tipo de diálogo intercultural pode melhor desenvolver capacidades de raciocínio, de expressão e de inovação que não são dominadas pelo medo ou por sentimentos defensivos ao mesmo tempo que pode melhor romper com preconceitos do passado.

#### Bibliografia:

Almeida, Severina e outros, 2007, “Currículo e globalização. Por uma educação além das fronteiras do neoliberalismo” in:

[http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/11\\_educacao/curriculo-e-globalizacao-por-uma-educacao-alem-das-fronteiras-do-neoliberalismo.pdf](http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/11_educacao/curriculo-e-globalizacao-por-uma-educacao-alem-das-fronteiras-do-neoliberalismo.pdf)

(acedido em: 9/9/2016)

Bredella, Lothar, 1996, “How can literary texts matter?”, Ahrens, Rüdiger e Laurenz Volkmann (ed.s) *Why Literature matters*, Heidelberg: Winter Verlag, pp.s 101- 115.

Clifford, Valery, 2013, *The Elusive Concept of Internationalisation of the Curriculum*, in:

<http://www.brookes.ac.uk/services/cci/definitions.html>

(acedido em 10/9/2016)

Conselho da Europa, 2001, *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas*, tradução de Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares, Lisboa: Asa.

Conselho da Europa, 2012, PICT-Intercultural Competence. Curriculum Framework, in:

[http://www.pictllp.eu/download/PICT\\_Curriculum\\_Framework.pdf](http://www.pictllp.eu/download/PICT_Curriculum_Framework.pdf)

(acedido em 5/11/2016)

Corazza, Sandra, 2005, “Diferença pura de um pós-currículo”, LOPES, Alice e Elizabeth Macedo (Org), *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez.

Deardorff, Darla, 2009, Deardorff, Darla, 2009, *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, Los Angeles/London/New Dehli/Singapore/Washington DC: Sage Publications

[http://elearning.uab.pt/pluginfile.php/347685/mod\\_book/chapter/74204/Darla%20K.%20Deardorff-The%20SAGE%20Handbook%20of%20Intercultural%20Competence%20%20-Sage%20Publications%2C%20Inc%20%282009%29.pdf](http://elearning.uab.pt/pluginfile.php/347685/mod_book/chapter/74204/Darla%20K.%20Deardorff-The%20SAGE%20Handbook%20of%20Intercultural%20Competence%20%20-Sage%20Publications%2C%20Inc%20%282009%29.pdf)

Family Violence Prevention Fund / National Council of Teachers of English, 2009,  
Lessons from Literature,

<http://www.lessonsfromliterature.org/docs/manual/ClassroomManual.pdf>

(acedido em 1/11/2016)

Finkelkraut, Alain, 1988, *A derrota do pensamento*, tradução do francês para o português de Ana Gama e Teresa Fonseca, Lisboa: Dom Quixote.

Iser, Wolfgang, 1996, "Why Literature matters", Ahrens, Rüdiger e Laurenz Volkman (ed.s) *Why Literature matters*, Heidelberg: Winter Verlag, pp.s 13-22.

Little, David, 2007, “The Common European Framework of Reference for Languages: Perspectives on the Making of Supranational Language Education Policy”, *The Modern Language Journal*, Volume 91, 4, pp.s 645–655. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.2007.00627.2.x/full> (acedido em 9/9/2016)

Lucey, Thomas et al. , 2013, *Dimensions of Citizenship Through the Lens of the Hunger Games: Fiction and the Visual and Performing Arts as Springboards for Citizenship Education*, *The social Studies*, 104, pp. 190-199, in: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00377996.2012.725110?journalCode=vtss20> (acedido em 9/9/2016)

Nussbaum, Martha, 2010, *Not for Profit. Why Democracy needs the Humanities*. New Jersey: Princeton University Press.

Nussbaum, Martha, 2014, *Educação e justiça social*, tradução de Graça Lami, Mangualde: Edições Pélago.

Sequeira, Rosa Maria, 2012, “A comunicação intercultural é uma utopia?” in Petrov et al., *Avanços em Literatura e Cultura Portuguesas. Século XX*, vol. 3, Santiago de Compostela / Faro: AIL / Editora Através, pp. 303-316.in: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2164/1/AlgarveLusitanistasFinal.pdf>

Sontag, Susan, 2007, “Literatura é liberdade – discurso de aceitação do Prémio da Paz” in *Ao mesmo tempo*, tradução de José Lima, Lisboa: Quetzal, pp. 211-228.

UNESCO, 2016, *Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem*, Brasília: UNESCO in:

<file:///C:/Users/Admin/Desktop/Conselho%20Europa%20Ed%20global.pdf> (accedido em 11/10/2016)

#### 4.

### **MUNCH Y EL SENTIDO DE LA ANGUSTIA**

Munch and the sense of anguish

Dr. en Psic. **Eduardo De la Fuente Rocha**

Profesor-Investigador de la UAM-Xochimilco. Departamento de Educación y Comunicación. División de Ciencias Sociales y Humanidades. Correo electrónico [fuentee@correo.xoc.uam.mx](mailto:fuentee@correo.xoc.uam.mx), [edela fuente83@yahoo.com.mx](mailto:edela fuente83@yahoo.com.mx) Sin área Tel 56 87 00 26. Dirección: Gabriel Mancera 511, Col. Del Valle, México, D.F., C.P. 03100

#### **Resumen**

*En este trabajo se analizan las experiencias de Edward Munch que conformaron su angustia y sus consecuencias. Con esta base se busca dar una respuesta al sentido de sus rasgos personales, teñidos por las prohibiciones sociales que le negaban como individuo la posibilidad plena de ser y de expresarse. La incertidumbre ante el rechazo de tales prohibiciones sociales fueron también el sustento de sus sentimientos de culpa y en momentos extremos de su locura. Explicar la visión que Edward Munch tenía, posiblemente de la vida podría ayudar a otros seres angustiados a entender sus propias necesidades, frustraciones y realizaciones.*

**Palabras clave:** Arte, angustia, culpa, erotismo y muerte.

## **Abstract**

*In this work we analyze the experiences of Edward Munch that shaped his anguish and its consequences. With this base, an attempt is made to give an answer to the meaning of his personal traits, stained by social prohibitions that denied him as an individual the full possibility of being and expressing himself. Uncertainty at the rejection of such social bans was also the basis of their guilty feelings and at the extreme moments of their madness. Explaining Edward Munch's vision of possibly life could help other distressed beings understand their own needs, frustrations, and accomplishments.*

**Keywords:** Art, anguish, guilt, eroticism and death.

## Introducción

Edvard Munch tuvo vivencias desde pequeño que tienen gran relevancia para él. Estas huellas que se quedan en su psique posteriormente son reflejadas en su obra. Él decidió actuar ante lo que le fue prohibido, hallando otra dimensión en cuestiones emocionales y a pesar de las opiniones siguió esa línea. Ahondar en las profundidades del psiquismo en este pintor nos lleva a un acercamiento sobre sus necesidades, frustraciones y realizaciones.

## 1. Sección

El pintor Edvard Munch nació en Loiten, Noruega, el 12 de diciembre de 1863. Fue hijo del médico militar Christian Munch y de Laura Cathrine. Por parte del padre descendía de una familia de intelectuales; entre ellos figura un pintor conocido llamado Jacobo Munch. Los familiares de la madre habían sido granjeros y marineros. Christian le llevaba

a su esposa 20 años. Christian se había casado con Laura cuando él tenía 44 años y ella 24. La familia de ella había heredado la tuberculosis. Edvard tuvo cuatro hermanos: Sophie un año mayor que él, Peter Andreas dos años menor, Laura cuatro años menor e Inger Marie quien era la más pequeña con cinco años menos que el artista.

En 1864 la familia se mudó a Kristiana, actual Oslo. En poco tiempo la tragedia y la muerte ensombrecieron su desarrollo, situación que tendría una importancia especial para la futura conformación psicológica del artista y que comenzó con la muerte de su madre en 1868 quien murió a los 31 años, un 29 de diciembre de 1868 estando puesto el árbol de navidad en el salón de la casa. Para Edvard, después de la angustia de nacimiento y de sobrevivencia que cursó al inicio de su vida, se presenta la angustia de separación de la madre, todo ello entre los cero y los cinco años de edad. La escena de la separación con la madre se intensificó cuando ésta llamó a sus hijos para decirles que se portaran bien y que ese era el medio por el que se volverían a reunir.

Munch heredó de su madre la angustia que ésta vivió por tener que separarse de sus hijos y de la vida. Grabó en su inconsciente el grito de la madre angustiada que se volvió propio en el hijo. La angustia por la pérdida quedó también asociada a la prohibición de lo que una sociedad religiosamente rígida señalaba como pecado, pues el vivir la vida libremente podía traer como consecuencia una separación eterna e imposible de remediar. Cualquier desviación que Edvard hubiera pretendido presentar con respecto a las normas familiares era considerada como pecado. La imposibilidad de Munch de quedarse con una pareja estable quedó inscrita desde esta edad, pues el erotismo estaba vedado por el puritanismo. Todo ello fue grabado en el inconsciente de Edvard en una edad en la que todavía no entendía lo que estaba pasando; el mismo Munch afirma que cuando la madre se despide, él no entendía nada, solamente lloraba.

Posteriormente Sophie moriría a los quince años de edad por tuberculosis, es decir en la plena pubertad de Edvard en donde las pulsiones eróticas estaban reprimidas por la exagerada dirección religiosa del padre. Peter, otro de sus hermanos murió a los treinta años, poco después de haber contraído matrimonio con una mujer que tenía un coeficiente intelectual equivalente a una adolescente de doce años; Laura vivió hasta los

cuarenta y nueve e Inger hasta los setenta y cuatro habiendo padecido depresión y locura.

Estas pérdidas dejarían honda huella en el pintor, pues la falta y el abandono por las muertes que lo llevaron a un estado anímico caracterizado por la sensación de soledad y dolor. Vivió las inclemencias humanas del despojo – a veces poco a poco y otras veces muy rápidamente- de los seres que eran cercanos a él. En Munch la angustia de abandono es una marca que inundó su existencia, que le arrebató las alegrías y lo redujo a un ser desposeído e indefenso por los designios de la naturaleza y de la vida. Lo anterior invita a la reflexión acerca de ¿Cómo buscó Munch satisfacer el deseo de explicar el sentido de la vida? Y ¿Cómo posteriormente retomó el drama de su vida para ayudar a otros a comprender su destino?

El deseo de Edvard de seguir estando cerca de la madre quedó asociado al requisito de morir. Con ello se generó un sentimiento ambivalente en él por una parte se quería tener a la madre y por otra se temía un acercamiento a ella pues implicaba acercarse a la propia aniquilación, a separarse de la vida propia. Edvard, como ya se dijo, había sido señalado desde el momento de su nacimiento como el niño al borde de la muerte.

Tal vez la madre nunca constituyó una imagen clara del niño, pues a lo largo de su vida el artista pintó una y otra vez su autorretrato como una manera de diluir su angustia de aniquilación, de tener “certeza de su propia existencia, de sentirse y validarse” (Miranda, Miranda, y Molina, 2013: 774-779).

A lo largo de su vida habrá de persistir tal angustia. Esta emoción lo acompañó durante su crecimiento y se reforzó con otros hechos dramáticos como es el hecho de que Edvard estuvo a punto de morir a los trece años. El artista en sus pinturas buscó siempre la expresión plena de sus momentos emocionales, la imagen de sí mismo que no se le devolvió y el reconocimiento de tales estados durante su infancia.

Tras la muerte de la madre el pequeño quedó al cuidado de su padre y de su tía Karen Bjölstad; como tutores. Edvard en su adultez reconocería la influencia de ellos en él. Munch Describiría al padre como un –hombre muy religioso- que a consecuencia de la muerte de su madre tuvo crisis místicas; en palabras de Munch: “Mi padre era un hombre

nervioso y obsesivamente religioso, casi neurótico. De él heredé las semillas de la locura: los ángeles del miedo, de la pena y la muerte me acompañaron desde el día que nací” (Munch, 2015:9).

El exceso de religiosidad del padre y la amenaza sembrada en los hijos de ir al infierno por vivir una conducta inadecuada hicieron que Edvard creciera en un ambiente angustiante. La educación del padre estaba fuertemente influida por el miedo a la condenación eterna.

Por otra parte la misma personalidad del padre lo llevaba a seleccionar elementos que contribuían aún más a generar sentimientos de miedo a la vida y angustia ante la muerte. Por ejemplo: “El padre, gran conocedor de sagas y lector de literatura, pero ignorante de cualquier aspecto de psicología infantil, gustaba leerles cada noche narraciones de Poe y a Dostoievsky en voz alta” (Iparraguirre, 2013: s/p).

El apellido del padre era Munch que significa Monje, lo que le daba un tinte mayor a su conducta. El modelo nervioso del padre se sustentaba en el miedo, en la obsesión, en la ansiedad y en la angustia generada como ya se mencionó por el peligro del castigo divino. Él mismo, como padre actuaba de manera ansiosa amenazando e imponiendo violentamente castigos en forma extrema, rayando en la injusticia.

Para Munch su padre “sólo podía asustar a sus hijos... Mi padre tenía un temperamento difícil, un nerviosismo hereditario, muy angustiado... una obsesión religiosa que podía alcanzar las fronteras de la locura mientras caminaba de un lado a otro en su habitación rezando a Dios. Cuando la ansiedad no lo poseía podía ser como un niño, haciendo bromas y jugar con nosotros... cuando nos castiga... podría ser un loco en su violencia... siempre sentí que me trataron de manera injusta, sin madre, enfermo y con castigos amenazantes desde el infierno que siguen cerniéndose sobre mi cabeza” (Miranda, Miranda y Molina, 2013:774-779).

Cuando Munch declara que el miedo al castigo se sigue cerniendo sobre su cabeza ya de adulto, permite ver que se identificó en gran medida con los miedos del padre y con sus sentimientos de pérdida y angustia ante la condena. La exigencia del padre de en el

comportamiento del hijo y los castigos que le infirió con violencia emulaban a Dios descargando su ira sobre los pecadores. El padre proyectaba en el propio hijo sus culpas y su miedo a la condenación y Edvard asumía los castigos sintiéndose culpable, por una parte por el rechazo que sentía ante las agresiones del padre y por otra porque sus deseos de vivir en forma placentera estaban prohibidos. Cualquier desacato acarrearía una gran desgracia como castigo a la desobediencia.

Como ya se mencionó la madre de Edvard y Sophie la hermana con quien tenía una relación muy estrecha a inicios de su adolescencia, fallecieron tras enfermar de tuberculosis (Munch, 2015b:9). Este hecho fue significado como una maldición de muerte heredada por enfermedad. El fallecimiento parecía una constante en la vida de los seres cercanos a Munch, él mismo señaló lo siguiente:

“Sí he despreciado el espíritu abiertamente pietista que dominó mi infancia y que, además de mi enfermedad desde el momento en que vi la luz (estaba prácticamente muriendo cuando llegué al mundo y me tuvieron que bautizar en casa) y de la temprana muerte de mi madre cuando tenía 5 años, y de la persistencia de la enfermedad en casa – tuberculosis hereditaria -, me hizo pensar en una maldición congénita –cruel destino– coincidiendo con la muerte de mi abuelo por tuberculosis en la columna vertebral. Un trastorno nervioso heredado, rayano en la locura” (Munch, 2015b:69).

El autor continúa señalando cómo sus compañeros de juegos fueron los ángeles del miedo, del dolor y la muerte

“Recibí en herencia dos de los peores enemigos de la humanidad – Las herencias de la tuberculosis y la enfermedad mental- La enfermedad, la locura y la muerte fueron los ángeles negros junto a mi cuna” (Munch, 2015a:138) -Esto último quedo plasmado en su cuadro denominado *La herencia*, 1897-1899- Desde el nacimiento los ángeles del miedo – el dolor- y la muerte estaban a mi lado, salían conmigo a jugar- me seguían bajo el sol de primavera – en el esplendor del verano- Estaban a mi vera por la noche cuando cerraba los ojos- y me amenazaban con la muerte, el infierno y el castigo eterno - Y a menudo me despertaba con los ojos como platos presa del pánico ¿Estoy en el infierno?- La enfermedad me persiguió

durante toda mi infancia y mi juventud- El bacilo- y mis seres queridos fueron muriendo uno detrás de otro (Munch, 2015a:138).

También en la vida de Munch hubo personajes importantes que imprimieron un aspecto positivo a su personalidad. De su tía Karen Bjölstad puede decirse que fue una de las figuras más importantes para incentivar la creatividad en el joven Edvard, ya que estimuló principalmente sus dotes artísticas (Delgado, 2001:386), aunque también recibió la influencia de su tío Jacobo quien había sido pintor. Karen representó una presencia cálida en casa que apoyó e instruyó a los pequeños y favoreció su amor al arte, en Sophie por la música y en Edvard por la pintura. “La zona junto al escenario estaba iluminada con los colores más vibrantes – como los de la caja de pintura que nos regalaron cuándo éramos pequeños” (Munch, 2015: 43). Karen fue la confidente de Edvard toda su vida, a ella le comunicaba en sus cartas todos sus éxitos con detalle.

En el cuadro de *La niña enferma* (1885) y subsiguientemente en el de *La primavera* Munch hizo un reconocimiento al cuidado que su tía les prodigó cumpliendo con la función de madre plasmándolo a través de la mujer madura que cuida a la figura de su hermana. Es importante observar el contraste que se da entre la personalidad del padre y el de la tía Karen pues mientras el primero es una persona que modela a un espíritu desesperado ante un dios, violento y castigador la segunda representa la compañía cálida que cumple sin obligación la función de madre. La primer figura generó rechazo en Edvard cuando niño además de mantenerlo en un estado de angustia constante, la segunda le enseñó a expresar sus sentimientos, a ser reconocido y a tratar de que él mismo se reconociera.

A finales de la adolescencia en 1879 Edvard comenzó por decisión de su padre a estudiar ingeniería (Miranda, Miranda, y Molina, 2013:774-779). En la escuela su estado enfermizo le dificultó asistir con regularidad; sus deseos por ser artista se intensificaron aun cuando su padre estaba en contra de los que elegían la vida artística a la que calificaba como desordenada y mundana; un año más tarde abandonó esta carrera. El artista en un primer momento tomó el camino que le fue asignado, una ingeniería –datos exactos y dogmas científicos-, pero al poco tiempo y a pesar de las opiniones en contra decidió cambiar de rumbo para buscar expandirse e iniciarse en el camino de la pintura; con ello manifestó su postura y dio valor a la intuición que le señalaba la necesidad de

darle sentido a su existencia siendo el arte y la pintura su expresión y al mismo tiempo lo invitaba a buscar su ser. A esta temprana edad decidió el camino sobre el cual se desarrollaría. “Con el arte intento comprender el sentido de la vida” (Munch, 2015b:10).

El haberse revelado al padre representaba por una parte el enfrentamiento a la culpa de la desobediencia y por otra a tratarse de asumir a sí mismo desidentificándose en parte del modelo paterno. A los diecisiete años tomó la decisión de dedicarse a la pintura, por lo que viajó a Kristiana, Noruega para estudiar en la Escuela Real de Dibujo: “se convirtió en discípulo de Christian Krohg, el más importante pintor naturalista noruego, quien descubrió enseguida las cualidades artísticas de su alumno” (Morillo, González, Capado, 2009:31).

Para el año de 1881 continuó con sus estudios sobre pintura y desde agosto de ese año hizo una visita a la escuela de dibujo de Oslo. Es en esta época cuando pinta su primer autorretrato. Christian Krohg tuvo un papel importante en este momento de su vida ya que fue quien corregía sus trabajos (Bischoff, 2004). Munch recibió becas con apoyo gubernamental para estudiar pintura, sobre todo en Francia.

En 1883 participó por primera vez en la exposición de Otoño de Oslo (a partir de entonces lo hará regularmente). Hizo una visita a la *Academia al aire libre* de Fritz Thaulow en Modum (Bischoff, 2004:94). A partir del año 1884 Edvard Munch se relacionó con literatos y artistas de Kristiana tales como Jaeger, Krohg y Jensen-Hjell. Su padre al enterarse de que Edvard estaba acercándose a un grupo de ateos, anarquistas y proto-existencialistas se angustió pues temía que destruyeran moralmente a su hijo. Fue una nueva ocasión para Munch de diferenciarse de las formas de ser de su padre. La figura paternal que suplanta al padre es la del profesor Krohg. Edvard que padeció el abandono por la pérdida de los seres queridos, abandona simbólicamente a su padre quien vive el dolor del alejamiento del hijo a las enseñanzas que le dio. Edvard convirtió en el causante del dolor ajeno. Pasó a ocupar la figura del que castiga. Al revelarse trató de estar por encima de la ley familiar, lo que después en la muerte del padre le acarreó culpa.

En 1885, cuando Edvard tenía veintidós años, el gobierno le otorgó una beca para seguir sus estudios en París, donde conoció el arte de los impresionistas que causarían una revolución en el arte de Francia. Munch participó en la Feria Mundial de Amberes. Vivió

en París, por lo cual tuvo oportunidad de visitar los Salones y el Louvre. La obra de Manet dejó en él gran impresión. Fue a partir de este contexto que Munch no le encontró sentido al naturalismo y de esta forma decidió pintar lo que sentía en lugar de lo que veía. La naturaleza asociada al arquetipo de la madre no era en ese momento prioridad en su búsqueda. Más que buscar a la madre trató de encontrarse a sí mismo en la expresión de sus emociones.

A su regreso a Noruega aplicó esta línea en sus pinturas; fue así como en 1885 comienza a pintar *La niña enferma* (Munch, 2015b:10), la cual estuvo retocando durante veinte años y a la aun así consideraba sin terminar, obra en la que transmite el dolor por la enfermedad de su hermana, causando un escándalo en la Exposición de Otoño de Oslo.

La modelo para el personaje de la madre es la tía Karen Bjolstad, a quien Munch había retratado varias veces a comienzos de los años ochenta. Para el personaje de la niña, Munch se inspira en Betzy Nielsen, de once años de edad, a quien conoció mientras acompañaba a su padre a visitar pacientes. La encontró, desolada ante el dolor de su hermano enfermo, sentada en un sillón (Scheede, 1998).

Edvard en el cuadro *La niña enferma* además de reflejar su dolor por la pérdida de Sophie muestra el estado emocional angustiado de la mujer que la cuida y asiste manteniendo su rostro oculto; la cuidadora ha perdido la esperanza de que la vida siga, cuidando a la niña quien más que expresar una emoción muestra un semblante ausente a la vida y que está atrapado por el proceso de la muerte. La niña enferma representa el tránsito entre la vida y la muerte, entre ser y dejar de ser volviendo al seno de la madre, a la naturaleza.

De la historia de Munch pueden inferirse diferentes significaciones que para él tenía lo femenino: en la madre, la muerte, la separación y el abandono; en la hermana la ausencia y en Karen la desesperación por la muerte del otro.

*La niña enferma* fue una mezcla más impetuosa de trabajo irreflexivo –inspirado- y un largo periodo de nerviosas meditaciones – Se terminó por medio de una serie de modificaciones inspiradas y precipitadas –Por eso el trabajo se abandonó de

un modo muy insatisfactorio- De ahí su efecto más impetuoso e intenso (Munch, 2015a:66).

De estas palabras de Munch puede observarse que si la vida había sido la expresión de un ataque violento que le había arrancado lo más querido y lo había dejado anegado en una emoción de angustia por el abandono, por lo no concluido, el también haría lo mismo. Para poder expresar su vida habría de arrancarle a otros antes de concluir lo que esperaban tener, al dejar su obra inconclusa los anegaba de una profunda emoción de angustia "...Mi impulso es o bien impetuoso e incluso producto de violentos ataques de nervios- o lento con una melancolía reflexiva" (Munch, 2015a:66).

Ser violento en la obra y dejarla inconclusa es la expresión de su propia vida. Vivir ha sido para él un proceso violento que lo deja incompleto. Dejó al padre y deja al espectador, fragmentados y angustiados. La vida es agresora y él se convierte en agresor, está enojado con la vida porque lo ha dejado incompleto, aunque para la vida lo hecho está completo, porque la vida así es, y él hace lo mismo a otros y a su obra; cuando ha terminado de expresar su violencia por medio del abandono queda deprimido y abatido por la melancolía aunque su obra haya logrado en esa incompletud, expresa plenamente la emoción.

-No me salió lo que veía en ese estado agitado y enfermizo- ni en el estado alegre- esto ocurría a menudo- así que empecé a emborronar el cuadro –buscando en mi memoria la primera impresión- intentando recuperarla... Así que sólo pintaba lo que recordaba- sin añadir nada- De ahí la simplicidad- y a menudo aparente vacío de los otros cuadros- pintaba impresiones de la infancia- los colores empalidecidos de aquella época. Pintaba los colores y las líneas que había visto en un estado de agitación- de esta manera lograba que ese estado de agitación volviera a salir vibrando a la luz- así surgieron los cuadros de *El Friso de la vida*- (Munch, 2015a: 64-65).

En el verano de 1885, cuando Munch tiene 22 años conoció a Millie Thaulow cuyo nombre era Andrea Fredrikke Emilie, mujer casada, tres años más grande que Edvard. El cuñado de Millie, Fritz Thaulow, también cuñado del post-impresionista Gauguin, quien guardaba

una relación familiar lejana con los Munch, era un pintor interesado en el arte impresionista que habiendo reconocido la capacidad de Edvard, habló con el padre de éste y le ofreció pagarle un viaje a París para que visitara “el Salón de primavera”, convirtiéndose en un apoyo económico para Munch. Edvard vivió una relación clandestina con Millie y se apasiono profundamente mientras que ella se divirtió con el joven. El esposo de Millie, Carl Thaulow era cirujano militar, un hombre mayor que le permitía a su mujer libertades sexuales. Al año siguiente Mille tuvo un nuevo amante, un teniente, e hizo a un lado a Munch. Para Edvard, que había sido formado en un ambiente puritano, este encuentro amoroso lo enfrentó nuevamente a un dilema entre su erotismo y su moral. La pasión se tornó en el artista en culpa por haber traicionado a la familia Thaulow propiciando los celos de Carl. El padre de Edvard al enterarse de la relación de su hijo con Millie, la reprobó señalándole que estaba encaminándose hacia la condenación eterna. Millie aparece en diversos cuadros de Munch, como *La danza de la vida* (Iparraguirre, 2013), pintura en la cual:

...el pintor se representa a sí mismo hablando con Millie Thaulow, su «Mrs.Heiberg». A la izquierda del cuadro, hay una joven que entra en el baile vestida de blanco. Es la vida, la belleza y la inocencia, a la derecha aparece la muerte, disfrazada de luto, en una actitud de fracaso y aceptación (García-Iglesias, 2000:33).

En esta obra el tema es coincidente con el cuadro las tres edades de la mujer: “la mujer idealista- la mujer con ganas de vivir y la mujer como monja” (Munch, 2015a:59). Es decir que Munch tiene una visión tripartita del significado de la mujer por un lado representa a lo femenino ideal que pudo estar representado en Sophie, la segunda representada por Millie y la tercera monja, pálida, imagen de la muerte, entre los arboles podría estar representando a la madre. Lo femenino había quedado dividido en: la pureza inicial, la experiencia y el regreso a la espiritualidad. Estas tres etapas van a coincidir con las tres formas de vida de Munch. La primera hasta los diecisiete años sometido al puritanismo, la segunda hasta 1909 la vida bohemia y de este año en adelante hasta su muerte un avance hasta la introspección donde lo masculino y lo femenino se mantienen, como se ve en una de sus pinturas, aislados por la presencia del árbol y un corazón sangrante.

En 1889 expuso Munch por primera vez en Oslo. A la exposición acudió su padre. *“Aunque tuvo la deferencia de tapar con una tela su primera obra que trataba este tema [desnudos], Pubertad, cuando su anciano padre visitó la exposición para no herir sus sentimientos” (Pérez, 2010:3).* Lo anterior muestra el abismo que se fue formando entre la manera de pensar mística y religiosa del padre y la liberalidad del hijo. Posteriormente las diferencias de manera de pensar se habrán de extremar, en palabras de Munch: *“Llegó la época de la bohemia con su amor libre – Dios – y todo [lo demás] fueron derribados – todos precipitándose en una salvaje y enloquecida danza de la vida...” (Munch, 2015:140).*

Para él la belleza de un cuadro radicaba en lograr plasmar los sentimientos de manera honda y contundente, habiéndolos pintado inundado de su sentir. Cada cuadro era una suma de sentires, momentos cargados de sus emociones y también de las de la humanidad; el miedo, la ansiedad y el deseo daban intensidad a la obra. Por tanto la técnica estaba colocada en un segundo término, como lo reflejarían más tarde las palabras escritas después de las críticas hechas a su obra *El Friso de la vida*:

Invito a los críticos, a los que aludo, a que visiten la exposición en un día de mucho sol; con la calima del sol, los cuadros se fusionan. Les invito a que no sean tan pedantes y no se fijen tanto en las distintas técnicas y en la falta de acabado. Confío en que podrán ver mi intención, así como descubrir la gran armonía presente en la secuencia de imágenes (Munch, 2015b:51).

En 1889 ocurrieron varios sucesos importantes en su vida. Tuvo mayor acercamiento con Hans Jaeger a quien había conocido en 1884. Este famoso personaje era un artista y un político de gran prestigio como líder en Noruega que había sido encarcelado por sus ideas políticas; también era impulsor del amor libre. Munch se fascinó con las ideas y la rebeldía de Jaeger, este personaje tuvo gran influencia sobre él y favoreció el distanciamiento aún más entre las ideas de Munch y de su padre. En su primera exposición individual Edvard presentó 110 cuadros; la respuesta ante dicho trabajo estuvo dividida porque una sección lo halagaba con mucho gusto y la otra no. Pareciera ser que el desacuerdo interno que vivió Munch al estar tratando de desprenderse de la

manera de pensar del padre para permitirse una vida más propia, tomaba vida en las posiciones de sus admiradores y sus adversarios.

En su viaje a París en el año 1889 acudió a visitar la escuela de arte de León Bonnat. Ahí su percepción del naturalismo cambió para siempre. Estando en París se enteró del fallecimiento de su padre. Una vez más el artista se quedó con una sensación de soledad y se deprimió ampliamente. Munch entró en un periodo de depresión. Durante cinco años había vivido la experiencia temporal de una pareja sexual con Millie así como el abandono de ésta y la angustia de separación, y después se había volcado hacia una vida erótica más libre. Liberó su libido reprimida transformándola en experiencia, pero su intento dio al traste al sobrevenir la muerte del padre pues los eventos de pérdida los había significado como un castigo y un alejamiento de la posibilidad de retornar a la madre. Los sentimientos de culpa y de autodevaloración entrando en un ciclo creciente que lo sumió en la depresión. Regresar al antiguo estado mental fue regresar a la angustia de separación y al quiebre emocional.

En 1889 su estado mental lo llevó a un sanatorio en Le Havre donde permaneció internado dos meses. Durante este periodo pintó *Primavera* (Pérez, 2010), obra en la que nuevamente aparece la figura de la enfermedad y de la fragilidad humana en contraparte con la naturaleza que continúa su ciclo sin detenerse por las pérdidas o por las alegrías del hombre. En esta época pinta el cuadro *Tarde en Karl Johann* donde muestra a la vida de los hombres como un cortejo fúnebre. En palabras de Munch “Vi a toda esa gente tras sus máscaras, sonriendo flemáticamente, miré a través de ellos y había sufrimiento, eran cadáveres blancos que sin descanso corrían a lo largo de una calle angosta, en cuyo final estaba la tumba” (Rocamora, 2000: 36). La vida se había tornado para Munch en un caminar sin descanso hacia el sepulcro. Tal había sido la vida de sus padres y ahora así estaba siendo su propia vida.

La angustia y la depresión continuaron. A inicios del año 1891 viajó a Niza nuevamente por enfermedad. Para el mes de mayo retornó a Oslo, obtuvo su tercera beca del Estado y en Otoño regresó a vivir a Niza. En este periodo es cuando inició su trabajo en el *Friso de la vida*.

El friso está pensado como un poema sobre la vida, sobre una serie de cuadros decorativos que como conjunto representaría una imagen de la vida. La sinuosa orilla entrelaza, con el océano en el fondo, en constante movimiento y, bajo las copas de los árboles, la vida discurre con sus alegrías y sus penas... Es una imagen de vida así como de muerte: el bosque se nutre de los muertos y la ciudad que crece detrás de los árboles (Munch, 2015b:45-46).

Un año después volvió a vivir en Noruega y en el verano residió en Asgardstrand, su refugio; ya no hizo muestras de su trabajo en la Exposición de Otoño, pues decidió participar con la Asociación de Artistas de Berlín. Cuando Munch expone, la reacción fue de indignación y sus trabajos se retiraron. Al inicio el artista vivió rechazo pero luego vivió la admiración, convirtiéndose en un pintor respetado. Noruega tardó más en reconocer la obra de este pintor.

Entre 1892 y 1893, cuando Munch contaba entre 29 y 30 años, estableció comunicación y vínculos con el escritor y anarquista Strindberg (1849- 1912) que pasaba de los 42 años y con quien más tarde entablaría una amistad cercana. Una vez más aparecería una relación constructiva con un hombre tal como lo fueron sus maestros e impulsores. La relación entre estos dos personajes surge a través las coincidencias tales como; la tendencia depresiva del carácter de Strindberg; la inestabilidad de ambos en sus relaciones de pareja aun cuando Strindberg contrajera nupcias en tres ocasiones; el carácter atormentado; el gusto por las fugas a través de las sustancias y el arte. Tales factores convirtieron a este escritor en un compañero para Munch que podía entenderlo.

En medio de este ambiente bohemio cuya particularidad era conjuntar a diversos artistas de la vanguardia en lugares como el "Black Piglet" (Huber, 2014) conoció a otros personajes como Meier-Graefe, Przybyszewski y tuvo mayor cercanía con la compatriota Dagny Juel, por quien sintió una atracción ineludible. Munch tenía 29 años y habían pasado seis desde su separación con Millie. No se puede asegurar si llegó a tener con Juel una relación amorosa, sin embargo Munch quedó fascinado con el carácter de Dagny pues era inteligente, promiscua y sensual. Fue la musa en quien se inspiró para su obra *La Madonna* (1894-1895). También de este cuadro se hizo una versión en grabado en 1896 en el que la mujer queda enmarcada por un feto muy parecido al personaje principal

de la pintura *El grito* y por una secuencia de espermatozoides que la envuelven. Juel era considerada una *mujer fatal*, una mujer que no correspondía a los cánones de la época; liberal, intelectual, bebedora y amante de los hombres. Juel era “deseada por los cuatro amigos del grupo del <Black Piglet>, - Przybyszewski, Strindberg, Munch, y el Dr. Carl Ludwig, Juel se casó con un viejo amigo de Munch, Przybyszewski”. La rivalidad con estos hombres pudo ser una de las causas por las que más tarde Munch se distanciara de August Strindberg. Un par de años más tarde Juel sería asesinada por uno de sus amantes en un hotel, esta noticia conmovería profundamente al pintor. Para tratar de entender lo que significó Dagny para Munch se pueden observar los títulos de las pinturas en las que ella fue el modelo: *Cenizas*, *Celos*, *El pecado*, *Muerte en la habitación del enfermo* y *Maddona*. Es interesante notar que en el cuadro *Cenizas* (1894) pinta Munch la figura de un hombre semejante al que aparece en el cuadro *Melancolía* (1894), ambos reflejando la angustia de separación.

Millie y Juel presentan dos prototipos de mujer. La primera es la mujer un poco mayor que el varón, que toma la iniciativa para iniciar al joven en los secretos del erotismo, pero que una vez iniciado lo abandona. Juel representa a la mujer erótica que Munch puede tener como representación imaginaria pero que no puede ser poseída plenamente por él. Lo anterior muestra en la formación del artista la existencia de un bloqueo en sus relaciones con las mujeres. Las desea pero no toma la iniciativa. Son objetos deseados y prohibidos y por ello inaccesibles. La plenitud erótica está vedada para Munch. Tener el objeto prohibido le producía culpa pues no estaba cumpliendo con el marco moral en el que fue educado. Pecar era fallarle a la madre muerta que en sus últimos momentos le pidió mantenerse puro para que se pudieran volver a ver. Pecar era aceptar el no volver a contactar con la madre ausente. No dar satisfacción a su erotismo le generaba frustración y enojo consigo mismo. Estos factores fueron los competentes que exacerbaban su tendencia a la depresión y que le hicieron caer en ella una y otra vez. En Munch se llevaba a cabo una lucha constante en una oposición inconsciente para la que no encontraba respuesta. La lucha interna lo llevaba a la melancolía.

En 1893 Munch continuó su vida productiva realizando exposiciones en Copenhague, Dresde, Munich y Berlín; siguió su trabajo en *El friso de la vida*. Aquí el artista hizo una

búsqueda más arriesgada; fue cuando pintó los cuadros más famosos: *El Grito*, del cual hizo varios bosquejos logrando aproximadamente cincuenta versiones, a pesar de que la versión conocida es de 1893. Es interesante reflexionar acerca de la naturaleza melancólica de sus cuadros, ya que si el mismo pintor habló sobre la intencionalidad y cercanía de sus sentimientos plasmados en cada uno, entonces el momento presente, la fama, podría haber sido únicamente la consecuencia de su estado de ánimo. 1894 está inserto en un periodo de internamientos que parte de 1891 y llega a 1900. En Munch puede observarse que es un tiempo de melancolía. En 1894 pinta un cuadro con este mismo nombre y escribe sobre él: “Una noche caminaba solitario – junto al agua – suspiros y rumores entre las piedras – largas nubes grises en el horizonte – estaba todo como extinto – como en otro mundo – un paisaje de fantasmas...” (Munch, 2015a:96). La melancolía se manifiesta asociada a la figura de una mujer que se va con otro y tal vez con otro más. Munch se encuentra imposibilitado a ir tras ella. La mujer se va dejándolo en la soledad. Munch lo explica aún más con sus palabras:

“... pero de pronto hubo vida en el muelle – un hombre y una mujer – y aun apareció otro hombre – con remos al hombro – y la barca allá abajo lista para zarpar – se parece a ella – sentí una punzada en el pecho ¿estaba ella aquí? – yo sé que está lejos – y aun así aun así esos son sus movimientos – así solía pararse ella – con el brazo en la cadera Dios – Dios del cielo – apiádate de mí – no puede ser ella...” (Munch, 2015a:96).

La mujer se va con otro dejándolo solo. La madre se fue con Dios, Millie con otro amante, Juel se casa con otro y Munch nada puede hacer. Vive la angustia de la imposibilidad. El tiempo se acaba y el deseo no encuentra reposo. Lo único que le queda a Munch es expresar su angustia en un “Grito”.

En 1894 pintó *El día siguiente* representa cómo percibía Edvard a lo femenino en una búsqueda de satisfacción que tampoco se pudo llenar y que a lo único que condujo fue a la muerte. El cuadro recibió críticas duras y contundentes y a pesar de ello, Munch se mantuvo firme dado que la razón que le motivó a pintar sus cuadros fue la expresión misma (Bischoff, 2004). En ese año residió en Berlín; estuvo en Oslo durante el mes de mayo. Se realizó la primera monografía sobre la vida del pintor. Realizó las pinturas *La*

*mujer en tres estadios, Madonna y Cenizas*. La mujer en tres estadios representa lo femenino en sus estados de pureza, de erotismo pleno y de muerte. Madonna es la plenitud de la mujer erótica y Cenizas muestra el incumplimiento del deseo por la prohibición de poseer lo femenino conduciendo al hombre a la melancolía.

Después realizó una exposición en Estocolmo, posteriormente en Berlín. Tuvo sus primeras litografías. Un año después siguió realizando viajes a París; estudió los trabajos de Toulouse-Lautrec, Bonnard, Vuillard. Alternó su estancia durante el verano en Nordstrand y Aasgaardstrand. Es en este año -1895- cuando murió su hermano Andreas. Edvard tenía 32 años.

Podemos observar que Edvard viajaba y trabajaba constantemente yendo donde su pintura lo llevase, donde su exposición le proveyera de un sentido. Su obra se fue diversificando más. A inicios del año 1896 imprimió grabados y litografías en color por primera vez. Tuvo una exposición en el *Salon des Independants*, además de realizar ilustraciones para Peer Gynt de Ibsen y Les Fleurs du Mal de Baudelaire. Strindberg reseñó una exposición suya en el salón de l' Art Nouveau (Bischoff, 2004:95).

En 1898 viajó a Noruega, Copenhage, Berlín y París, y tuvo otra exposición en el *Salon des Independants*. Hizo ilustraciones para un número de la revista Quickborn cuyo tema versaba sobre Strindberg y el mismo Munch. Durante el verano vivió en Aasgaardstrand donde compró una casa al sur del Fiordo de Oslo (Munch, 2015b).

En este mismo año, teniendo Edvard 35 años, conoció a Tulla Larsen. De igual modo que las personas con ideas anarquistas que frecuentaba, él creía en el amor libre, por tanto la relación que estableció con Tulla, quien era posesiva, manipuladora y opresiva desencadenó una relación entre amor y desamor. Hubo peleas constantes. El desacuerdo interno que Edvard vivía entre su deseo erótico que trataba de apoderarse de él, la angustia de separación y su evasión para no enfrentar sus sentimientos de culpa se habían materializado en su relación con Tula. Munch se consideraba condenado a la soledad y al dolor. Las exigencias del amor femenino le parecían agobiantes.

En ese mismo año durante la primavera viajó con ella a Italia pero pronto sintió la necesidad de estar en soledad y la convenció de que se fuera a París con la promesa de

que se encontrarían ahí. De hecho solo fue un pretexto para dar por terminada la relación. Sin embargo ella lo persiguió por Europa. Esta persecución duró de tres años, llegando a su fin en 1902, después de un altercado tras una previa ruptura “*Luego de que ella lo manipulara con una amenaza de suicidio con un arma que se disparó en el forcejeó, terminando con la pérdida de una falange de la mano izquierda de Munch*” (Miranda, Miranda y Molina, 2014: s/p). La persecución de Tulla sobre Munch era la que el mismo artista vivía por su propio erotismo y al igual que los hechos externos terminó en la pérdida de una parte de su cuerpo. Interna y simbólicamente muestra la propia castración que el artista hizo de su erotismo.

Tulla modeló para varias pinturas de Munch: *Fertilidad* que muestra a una pareja recolectando los frutos del árbol al que se le ha cortado una rama, símbolo de castración; *Metabolismo* que muestra a la misma pareja desnuda separados por un árbol que hunde sus raíces hasta tocar un cráneo humano y uno animal, simbolizando además de la imposibilidad de la unión, a la muerte representada en las raíces se encuentran con el cráneo y el cuadro de 1897 *Amor y dolor* más conocido como *la Vampira*, en el que aparece la misma figura del hombre del cuadro de *la Melancolía* cubierto por una mujer que lo mismo puede estarlo consolando en su dolor, que tomando del cuello la sangre del hombre. Estas imágenes pueden hablar de las emociones y percepciones internas que habitaban a Munch durante su relación con Tulla.

Durante estos años, Munch realizó viajes a Berlín, París, Niza, Florencia y Roma (Bischoff, 2004:95). En 1900 a los 37 años vivió en Berlín y posteriormente se internó en un sanatorio suizo; posteriormente terminó *El Friso de la vida*. Durante el invierno del siguiente año pintó paisajes en Nordstrand. En 1902 realizó la primera exposición del *Friso de la vida* en la misma ciudad. De igual manera conoció al Dr. Max Linde, un coleccionista y autor de un libro sobre Munch. A finales de este año regresó a Berlín y Gustav Schiefler inició el catalogado de la obra gráfica de Edvard Munch.

Tras esta ruptura Edvard continuó con su vida productiva. En 1903 tuvo su primer exposición en la Galería Cassirer de Berlín. Al siguiente año el pintor le otorgó los derechos exclusivos de venta de sus grabados a Cassirer en Alemania. Hizo lo mismo con la Galería Commeter de Hamburgo, tratándose de óleos. Tuvo exposiciones en

varias ocasiones. Lo nombraron miembro de la *Sezession* berlinesa. Presentó veinte cuadros en la *Sezession de Viena*. Lo invitaron a ser miembro del *Salon des Independants*.

Como ya se mencionó antes, Munch creía en las relaciones libres, dado que el pensar en matrimonio e hijos era algo que no estaba en sus planes, esto último era visto por él como una propagación de su enfermedad familiar. La sexualidad y en consecuencia la procreación habían quedado significados como riesgo de muerte para los descendientes. Así lo había vivido en su propia existencia y en la de sus familiares muertos.

Para poder entender mis afirmaciones de que me parecía un crimen por mi parte casarme, puedo informar de lo siguiente: Mi abuela materna murió de tuberculosis, mi madre murió de tuberculosis al igual que su hermana Hansine, al parecer la tía que vino <a vivir> con nosotros también tuvo tuberculosis. Toda su vida sufrió catarros con expectoraciones de sangre además de bronquitis. Mi hermana Sophie murió de tuberculosis los demás niños padecimos durante la infancia fuertes catarros –llegué enfermo al mundo, me bautizaron en casa y mi padre creyó que no iba a vivir- apenas pude asistir al colegio –constantemente sufría descomunales resfriados y fiebres reumáticas- tenía hemorragias y expectoraciones de sangre. Mi hermano tenía los pulmones delicados y murió joven de pulmonía. Mi abuelo paterno el Deán murió de tuberculosis de médula –de allí creo que le vino a mi padre ese nerviosismo y esa vehemencia enfermizos (Munch, 2015a:51).

El conflicto antes mencionado entre el deseo erótico y la prohibición estaba entonces también incrementado por la amenaza de un castigo.

Su vida transcurrió entre exposiciones y viajes aunque en 1905 decidió tratar su neurastenia y alcoholismo (Bischoff, 2004) acentuado a partir de la conclusión de la relación que mantuvo con Tulla Larsen en 1902. Así mismo su padecimiento afectó en 1904 la relación que tenía su mecenas Thomas Fredrik Olsen (Pérez, 2010).

En 1903 Munch volvió a tener una relación inestable, ahora con una mujer violinista inglesa de belleza indescriptible llamada Evangelina Hope Muddock cuyo nombre artístico era Eva Mudocci (Warick, 1987). Edvard tenía en ese momento 40 años de edad

y ella 31. La conoció en París e hizo con su imagen una litografía en ese mismo año llamada *El puente*. Esta relación también se caracterizó por ser intermitente y no alcanzó a trascender, pues al igual que con las mujeres anteriores, no hubo un compromiso ni un intento por establecerse y formar algo más estable.

Entre 1906 y 1907 parecía que su producción artística estuvo motivada en torno a la solicitud de sus compradores. Un año más tarde tras una crisis de nervios Munch fue internado por varios meses (Pérez, 2010). Presentaba alucinaciones, ánimo depresivo e ideación suicida. Eran finales del año 1908 y principios de 1909, en un Instituto psiquiátrico de Copenhage; se le aplicaron descargas eléctricas como parte del tratamiento que recibió. A su salida se encontraba más tranquilo aunque sus autorretratos lo muestran muy agotado y con un toque nervioso.

Eva viajó por toda Europa por 50 años dando recitales con su pareja musical la pianista Bella Edwards. En el tiempo en que se apartó Edvard de Eva, ya el pintor había entrado en un proceso autodestructivo. Eva y Edvard siguieron viéndose hasta 1908-09 distanciándose definitivamente en 1927. Una vez más la posibilidad de relación y el cumplimiento del deseo erótico en Edvard quedó bloqueado y se desencadenó en un alejamiento.

Esta mujer tuvo importancia en la vida del pintor y como muchos de los personajes importantes de la vida de Edvard fueron inmortalizados, ella también lo fue en el cuadro titulado *El broche*. Es interesante observar que Eva evocó en la pintura de Munch la significación de un puente que le permitió salir de la depresión profunda y de la melancolía después de su internamiento y Eva fue también el broche con el que cerró el capítulo de su lucha interna. Había renunciado a seguir luchando con la angustia de separación y decidió vivir con él mismo. Munch realizó la compra de dos propiedades: la primera en 1910 con una finca en Hvitsten a orillas del fiordo de Oslo, la segunda en 1916 cuando compra la finca *Ekely*, situada cerca de Oslo.

En la segunda mitad de su vida, Munch realizó múltiples exposiciones y trabajos. En 1912 tuvo la exposición del *Sonderbund* alemán en Colonia, Munch presentando 32 cuadros como pintor europeo principal al lado de Van Gogh, Gauguin y Cézanne. 1914 fue el año en que los conflictos que había tenido con la Universidad de Oslo se disolvieron, por lo

que esta acepta el trabajo que Munch había realizado. Es interesante observar que entre el deseo plástico de Munch y las normas artísticas que sostenían los críticos noruegos había una fuerte oposición. Al igual que en Munch se daba una lucha en contra de sus deseos eróticos en el interior se presentaba una lucha en contra de su orientación artística en el exterior. Una vez que Munch logró una estabilidad psicológica interna logró un acuerdo de su trabajo con los críticos noruegos.

En 1918 Munch hizo la publicación del panfleto *El Friso de la vida*. En 1922 realizó la decoración a partir de doce cuadros del comedor de la fábrica de chocolates Freia en Oslo. Tuvo una exposición en Zurich. En 1926 realizó exposiciones en Munich, Dresde, Copenhage, Mannheim. Año en el que murió su hermana Laura. Al siguiente año regresó a vivir a Noruega, en junio viajó a Bergen; en este lugar Rasmus Meyer le compró una gran cantidad de cuadros. Dio inicio a su trabajo de murales para el Aula de la Universidad de Oslo.

Después de su curación en el centro psiquiátrico, las obras de Munch presentaron un descenso en intensidad y en misterio. Parece ser según el mismo pintor afirmaba que el estado psicológico que había padecido había intensificado el contenido de su obra anterior. En 1927 tuvo grandes retrospectivas en las galerías nacionales de Berlín y Oslo. En el año 1928 esbozó murales para el ayuntamiento de Oslo y en 1931 falleció su tía Karen Blöjlstad a la edad de 92 años, hecho que cierra las pérdidas familiares relevantes en la vida de Edvard, ya que su hermana menor Inger vivió hasta 1952 tras la muerte del pintor en 1944. Munch hasta el final de su vida cuidó de ella.

En cuanto a situaciones de salud, en el año 1930 sufrió una enfermedad en los ojos, situación que le dificultó trabajar, sin embargo durante esta etapa en sus cuadros es posible divisar la forma en la que aprovechó esta distorsión en su visión para darles un efecto distinto.

Munch fue afectado por la posición que Alemania tenía en el periodo correspondiente a la Segunda Guerra Mundial tal y como podemos apreciar en 1934, cuando el nacionalsocialismo le confiscó 82 cuadros de museos alemanes debido a que su pintura fue considerada degenerada. En 1940 las tropas alemanas invadieron Noruega, Munch se

rehúsa a establecer algún tipo de relación con los invasores. 1942 realizó una exposición en Nueva York por primera vez.

Finalmente en el año de 1943 le realizaron numerosos homenajes por sus ochenta años. En diciembre de ese mismo año hubo un ataque en el muelle de Pilipstad en Oslo. La intensidad de la explosión hizo volar las ventanas de la casa de Munch. El pintor salió asustado y se puso a caminar nerviosamente de arriba abajo en su jardín lo que nos recuerda al nerviosismo de su padre. Por este evento adquirió un catarro que se le complicó en bronquitis.

Murió el 23 de enero de 1944 en Ekely, Oslo a la edad de 81 años. Murió solo y rodeado por cientos de sus pinturas. Donó a la ciudad de Oslo mil pinturas, 15 mil 400 grabados 450 acuarelas, dibujos y esculturas de su propiedad (Pérez, 2010). En 1960 se inauguró el Munch Museet para conmemorar cien años de su nacimiento.

## Conclusión

Edvard Munch buscó explicarse el sentido de la existencia y lo plasmó en su pintura “El Friso de la vida” expresándolo como un movimiento constante entre la vida y la muerte que llena de angustia al sujeto que lo vive. La angustia es el motor del desarrollo y del crecimiento humano y es el acertijo que debemos de resolver para lograr comprender y vivir nuestro destino. Munch con la muerte de la madre no solamente perdió al ser humano que le dio vida, sino que con su muerte, la naturaleza quedó significada como un espacio sin vida e indiferente ante las alegrías y las pérdidas de los seres que continúan vivos. La angustia implica la contradicción de los deseos. En la angustia el cumplimiento del deseo está prohibido. Para el padre del artista, Christian Munch, el deseo quedó obturado y diluido por el deseo de una vida eterna y mejor que la presente.

Para Edvard Munch el cumplimiento de su deseo erótico implicaba el poder nacer plenamente y dejar de ser un feto angustiado. Nacer para este pintor, era permitirse experimentar la emoción prohibida y de esta manera afirmar su imagen y presencia en la vida. El erotismo deseado por él, estaba prohibido y aunque intentaba vivirlo volvía a la inaccesibilidad del mismo. Su erotismo estaba asociado a la culpa; por ello, la pulsión de

vida solo podía expresarse en limitados espacios emocionales. En su intento por vivir su erotismo quedó atrapado por la culpa que se exacerbó con la muerte de su padre quedando invadido por la depresión y la autodesvaloración. El duelo del padre fue un acto melancólico que lo llevó a la locura pues la posibilidad del disfrute de su propia vida quedaba prohibida en lo más profundo de su ser.

El padre de Munch resistió a sus deseos prohibidos negándose a sí mismo orando y buscando el cielo a través de una conducta obsesiva que no dejaba ningún espacio a la liberación de su erotismo. Edvard Munch liberó sus deseos prohibidos a través del placer que le ofrecía la pintura y el color y que al mismo tiempo le ofrecía la posibilidad de recuperar una imagen de sí mismo y de afirmarse en la vida.

Munch al pintar, privilegió la expresión de sus emociones y no la representación de una naturaleza externa, pues ésta en el fondo estaba asociada a la madre y a la muerte. Su obra “La niña enferma” muestra la lucha entre la indiferencia de la niña que ha aceptado indolente su propia muerte y el abatimiento de una madre viva, es decir de una naturaleza viva que lucha por encontrar el sentido de la vida para cumplir con un destino.

Munch conjuró a la angustia cuando decidió, desde su infancia, plasmar las impresiones de sus estados emocionales. Con ello enfrentó lo prohibido y encontró una nueva faceta de la naturaleza que es la del mundo emocional y caminó hacia ella sin importarle las prohibiciones de los críticos.

“El friso de la vida” es la explicación de este proceso. Es la lucha contra la angustia; es el desafío para encarar aquello cuya prohibición resta al ser humano la posibilidad de ser lo que es y de vivir su propia naturaleza. La obra de Munch es una invitación al espectador para que enfrente la angustia de lo que le está prohibido y que va contra su propia naturaleza; es la invitación a que cruce el puente aun cuando el cielo se tiña de rojo y tengamos que caminar sintiendo el grito infinito que atraviesa la naturaleza.

Recordando las palabras de Munch:

“Paseaba por un sendero con dos amigos – el sol se puso – de repente el cielo se tiñó de rojo sangre, me detuve y me apoyé en una valla muerto de cansancio – sangre y lenguas de fuego acechaban sobre el azul oscuro del fiordo y de la ciudad

– mis amigos continuaron y yo me quedé quieto, temblando de ansiedad, sentí un grito infinito que atravesaba la naturaleza” (Munch, 1892:s/p).

## Referencias

Bischof, U. (2004) Munch. Colonia: Numen

Cadierno, RM Morillo; Moreno, María José González; Rodríguez, MM CapadoMorillo, C., González, M., y Capado, R. (2009). La familia, la enfermedad, el dolor y la muerte en la obra pictórica de Edvard Munch. *Historia*. Año XIII-Nº 25. Recuperado de <http://www.index-f.com/cultura/25pdf/25029035.pdf>

Delgado Meléndez, J. M. (Ed.) (2001). *Biografías. Personajes forjadores de la historia*. Colombia: Grijalbo.

García-Iglesias, C. R. (2000). Munch y el expresionismo alemán. *Arbor*, 165 (649): 33. Recuperado de <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/viewFile/951/958>

Huber, Hans Dieter. (2014). *Edvard Munch: Materiality, Metabolism and Money*. Germany: Impressum. Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?id=LgEdAwAAQBAJ&pg=PT13&lpg=PT13&dq=%E2%80%9CBlack+Piglet%E2%80%9D++munch&source=bl&ots=G9J4kzTN2i&sig=KiYAZz-KBCMxqifQ0VNv2jWYxAg&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwi3xt6N57fNAhUIyoMKHbZLAcYQ6AEIQzAJ#v=onepage&q&f=false>

Iparraguirre, Sylvia, (2013), Buenos Aires. Alfaguara

Miranda M., Miranda E., y Molina M. (2013) Edvard Munch: enfermedad y genialidad en el gran artista noruego: *Rev med Chile* 2013; 141:774-779.

Munch, Edvard (2015). Cuadernos del alma. Madrid: Casimiro.

Munch, Edvard (2015). *El friso de la vida*. Nordica.

Pérez, H. (2010). Edward Munch. Recuperado de [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_28/HELENA MARIA PEREZ\\_MOLINA\\_01.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_28/HELENA MARIA PEREZ_MOLINA_01.pdf)

Schneede, Uwe. M. (1998). *Edvard Munch, la niña enferma: trabajo sobre el recuerdo*. Siglo XXI.

Warick, Lawrence H.; Warick, Elaine R. (1987). Edvard Munch: The creative search for self. *Psychoanalytic Perspectives in Art*, 2, 275-305.

## 5.

### EL SENTIDO DE LOS DISCURSOS NARRATIVOS EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

**Gladys Zamudio Tobar<sup>7</sup>**

USC

## **Resumen**

Este artículo revela la importancia de la lectura y escritura de las diferentes tipologías textuales en los procesos de investigación cualitativa. No obstante, se manifiesta la subvaloración de los textos narrativos en esta función sustantiva de la educación superior, donde –cada vez más- se pierde la importancia de la comprensión de los datos, que arrojan los discursos narrativos como las autobiografías, los relatos, los testimonios, las secuencias fotográficas, las crónicas y las conversaciones informales, entre otros. Por lo tanto, la propuesta consiste en alentar a las comunidades educativas a fortalecer la lectura semiótica de los diferentes lenguajes que circulan en los asuntos a indagar, desde el conocimiento de las ciencias del lenguaje.

**Palabras clave:** discurso narrativo, investigación cualitativa, comprensión, producción textual, semiótica y educación superior.

## **Abstract**

This article reveals the relevance of reading and writing different textual typologies in qualitative research processes. Nevertheless, the undervaluation of narrative texts is manifested in this substantive function of higher education. It has been noticed that the importance of understanding data coming from narrative discourses such as autobiographies, stories, testimonies, photographic sequences, chronicles and informal conversations, among others has decreased. Therefore, the proposal is about encouraging educational communities to strengthen the semiotic reading of the different

---

<sup>7</sup> Licenciada en Ciencias de la Educación, Literatura e Idiomas; especialista en Desarrollo intelectual y educación y Magíster en Lingüística y Español. Docente investigadora y líder del grupo de investigación Ciencias del Lenguaje, Universidad Santiago de Cali. [gzamudio@usc.edu.co](mailto:gzamudio@usc.edu.co)

languages that circulate in the subjects to be investigated from the knowledge of the language sciences.

**Keywords:** narrative discourse, qualitative research, comprehension, textual production, semiotics and higher education.

## **Introducción**

Las instituciones universitarias se ocupan de enseñar estrategias para el mejoramiento de los procesos de comprensión lectora y producción escrita, con el fin de facilitar el acceso al conocimiento de las diferentes disciplinas de estudio y consolidar una cultura académica superior. Se crean laboratorios, centros de lectura y escritura, escuelas de monitores, cursos de apoyo, seminarios y talleres para el acompañamiento a los estudiantes y, así, evitar que abandonen sus proyectos educativos.

La Universidad [...] viene ocupándose del análisis de los procesos de comprensión y producción de textos en los estudiantes que ingresan a ella y, en consecuencia, a una cultura académica más compleja frente a la que “traen”.

Esos momentos, de socialización de dichas problemáticas universitarias comunes y el hallazgo de soluciones a las mismas, se realizan con el fin de orientar a los “primíparos” hacia las lecturas acertadas de los códigos y lenguajes universitarios, con el afán de facilitar su permanencia en este nivel de formación y, así, contribuir a la reducción de la deserción académica, no sólo en el ámbito local sino nacional. Giraldo, Medina y Zamudio (2017, p. 86)

Sumado a lo anterior, tanto docentes como estudiantes se ven abocados a fortalecer sus habilidades en la lectura y escritura en el ámbito investigativo y estas, también dependen de las capacidades para interpretar los textos continuos y discontinuos, escritos, orales, no verbales, así como los contextos donde estos circulan, sus relaciones, teniendo en cuenta que “el contexto viene a hacer parte de la semántica

misma del enunciado en la actividad dinámica enunciativa del discurso”. (Martínez, 2004, p. 7).

La causa de este agite intelectual tiene lugar en las directrices del Ministerio de Educación Nacional, (MEN, 2015) cuando plantea que todas las instituciones educativas para participar en los procesos de acreditación, deben cualificarse en sus funciones sustantivas: investigación, docencia y proyección social.

### **Los discursos narrativos y la investigación cualitativa en la educación superior**

Las comunidades educativas se han preocupado por fortalecer una alfabetización académica (Carlino, 2006), donde leer y escribir para investigar tiene las siguientes características: “permite registrar información y darle permanencia en el tiempo”, “extiende los límites espaciales de la comunicación”, “es uno de los mejores métodos para pensar”, “se crean contenidos no existentes” y se puede “tener de frente lo pensado, mantenerlo y volver a examinarlo” Carlino (2006, p. 8). Esta autora argentina manifiesta que en investigación se escribe teniendo en cuenta los valores, conocimientos y códigos; estos últimos son compartidos para posibilitar la consolidación de comunidades académicas y científicas. Los colectivos científicos se van constituyendo paulatinamente y su efectividad depende, en parte, de la trayectoria investigativa de sus integrantes, así sean docentes o estudiantes.

Frente a esta situación, de la escritura para la investigación en la educación superior, se ha recurrido a diferentes técnicas, modelos y paradigmas. Unos, relacionados expresamente con el ejercicio de la redacción, es decir de la relación lógica entre los constituyentes oracionales (Chomsky, 1957) o los componentes microestructurales (Van Dijk, 1980). Ejemplo de esta perspectiva es cuando los profesores piensan que la ortografía, el uso de los conectores y los signos de puntuación son herramientas suficientes para comprender y producir textos con nuevo conocimiento.

Otra línea de trabajo con el lenguaje, en los escenarios educativos, es la dialógica y la polifonía de los textos; esta consiste en identificar los componentes de la enunciación o situación discursiva en acción (Benveniste, 1985), teniendo en cuenta el ecodiscurso,

definido como los diferentes tonos y roles hallados en un mismo discurso. (Martínez, 2004).

En este mismo sentido, se identifican las redes semánticas en los tejidos discursivos, o sea que se encuentran las palabras clave y los nodos de significado en los textos, así como las relaciones de sentido y significación con otros vocablos (Martínez, 2004). Esto se complementa con el reconocimiento de los géneros discursivos (Bajtín, 1985) o, actualmente desde la lingüística textual, con la identificación de tipologías textuales, a través del rastreo de las operaciones discursivas que las determinan (Van Dijk, 1980).

A lo anterior, se le suma la formulación de macroestructuras semánticas en las prácticas pedagógicas, asociadas a los usos de las lenguas, y se clasifican según Van Dijk (1980) en expositivas, narrativas y argumentativas. A los estudiantes de bachillerato se les hace énfasis en las narrativas y un poco en las expositivas; no obstante, las primeras se trabajan muy poco en las disciplinas del conocimiento, distintas a las ciencias del lenguaje.

En el medio educativo local, aun entre profesores de literatura de la formación básica y media, existe la tendencia muy arraigada de considerar como equivalentes la literatura y la narrativa o viceversa. Se parte de la idea general según la cual narrar es un hecho estrictamente literario o que los textos literarios son siempre narraciones. (Gil, 2010, p.57)

Esto no es diferente en la universidad. Los estudiantes que llegan a la educación superior cuentan con algunos conocimientos de los textos narrativos; por ejemplo, en los cuentos pueden identificar las características de este tipo de texto: los personajes, la trama, las acciones centrales, el desenlace; conocen qué es un cuento, una novela y los pueden diferenciar de una fábula, pero –por lo general- desconocen otras tipologías textuales de esa modalidad y que juegan un papel importante en los procesos de enseñanza, aprendizaje e investigación, como las autobiografías, los diarios de campo, las biografías, los testimonios, las crónicas, entre otras.

Mientras en los colegios los discursos narrativos ocupan un lugar importante, en la universidad, estos son subvalorados frente a los argumentativos y expositivos; son útiles solamente para distraerse y –por lo general- se invalidan como herramientas epistemológicas y científicas.

A pesar de lo anterior, en el campo de la investigación cualitativa, en el ámbito de las ciencias sociales –y particularmente en la educación- se han venido validando los discursos narrativos como fuentes importantes para obtener datos, sobre todo, en indagaciones de corte etnográfico y fenomenológico, al interior del aula. A ese tipo de investigación se le denomina biográfico-narrativa (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

Según Tapia (2016) el método biográfico suele implementar tres clases de narraciones: relatos de vida, que se registran de la forma natural, tal como los cuentan los integrantes de una comunidad; historias de vida, caracterizadas por la reconstrucción de la biografía del sujeto que informa y los biogramas, que son sistemas de historias de vida acompañadas con imágenes o lenguajes simbólicos.

Esas narraciones son muy útiles en la investigación cualitativa, que se destaca por ser “multimetódica, interpretativa y naturalista”, lo cual lleva al investigador de la realidad en su contexto natural, a asumir una actitud responsable, “intentando rescatar el sentido, interpretar los fenómenos y comprender los significados que tienen para las personas implicadas.” (Trigo, 2013, p. 47)

Siendo así, leer y escribir textos narrativos en la investigación cualitativa exige mayores habilidades, conocimientos teóricos, reconocimiento de las prácticas culturales y discursivas de los grupos, pero también requiere de la comprensión sensible de las situaciones investigadas. No se trata solamente de obtener información a partir de lo que narran los sujetos de las comunidades donde se indaga y con las que se indaga. Quien investiga lee de forma semiótica las voces, los gestos, la kinesis, la proxemia; infiere los mensajes no dichos, la amplitud y extensión de los silencios; interpreta dibujos, vestuarios y, en general, todos los signos implícitos en la situación comunicativa. Todos esos elementos forman parte de los discursos narrativos y permiten al observador corroborar algunas hipótesis, generar unas nuevas, y construir un nuevo conocimiento.

Se han realizado diferentes implementaciones de narrativas en la investigación cualitativa en las aulas, con el fin de obtener datos y plantear estrategias de mejoramiento. Una de ellas, es el trabajo con historias de vida, realizado por la profesora Silvia Rojas, de la Universidad Santiago de Cali, cuyo propósito fue indagar acerca de la relación de sus estudiantes con la escritura. Ella plantea:

La historia de vida adquiere una dimensión particular de socialización cuando se desarrolla en presencia de otros; es de gran relevancia que las personas se sientan escuchadas, comprendidas y valoradas. También se hace necesario establecer unas normas éticas y de funcionamiento, las cuales deben respetarse. Rojas, S. (2017, p. 27)

La investigadora manifiesta que la lectura en voz alta de historias de vida, así como otras narraciones autobiográficas, ante los compañeros, también fortalece su capacidad de escucha y de comunicación, lo cual los lleva a realizar ejercicios metacognitivos de su quehacer lector y escritor.

Las narraciones autobiográficas forman parte de las discursividades que actualmente vienen tomando fuerza en ámbitos distintos a los íntimos; esos relatos ahora forman parte de la investigación biográfico-narrativa (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). Es un alivio saber que en las facultades de educación se implementan los diarios de campo, las biografías, los registros orales cotidianos, las representaciones gráficas habladas, los testimonios, las secuencias fotográficas y otros discursos que proveen al investigador de datos muy significativos en la investigación cualitativa.

Los discursos narrativos dan cuenta de forma más sensible y detallada de los asuntos fenomenológicos y hermenéuticos. Egan y McEwan (2005) explican, a través de un ejercicio de indagación acerca de la convivencia en una institución educativa, cómo los docentes prefirieron hablar de los casos de discriminación y opinar mediante conversaciones informales y relatos, en lugar de resolver cuestionarios o encuestas donde ellos no podían entrar en detalles. Tampoco se describían las escenas de rechazo o violencia al interior del establecimiento cuando se pedía un texto informativo, por las limitaciones de esta tipología textual.

La narración es la técnica fundamental del novelista. Es también una técnica importante en los trabajos de no ficción, porque aporta el interés de los eventos que se producen en un escenario cerrado. La narración dota al asunto de interés y sentido, y transmite eficazmente tanto el tono como la secuencia. En la narrativa precedente, los acontecimientos se desenvuelven en gran medida tal como ocurrieron. Al utilizar la narrativa para enfocar un acontecimiento, el investigador cualitativo puede dar vida a resultados inanimados y expresarlos de una manera mucho más rica. Egan y McEwan (2005, p. 303)

## **Conclusiones**

Construir discursos narrativos y saber comprenderlos son procesos relevantes para el aprovechamiento de los datos y la triangulación de los mismos. De lo contrario, el investigador describe las generalidades, pero no incursiona en los detalles de las situaciones o fenómenos para proceder con la explicación de los comportamientos al interior de los mismos.

Por consiguiente, la educación superior no solo debe centrarse en la lectura y escritura de textos expositivos -relevantes para contextualizar, informar y presentar las problemáticas y los referentes teóricos- y en los argumentativos, cuya función es la demostración o refutación de las hipótesis y la defensa de las tesis, mediante diferentes razones que justifican la emisión de los juicios de valor; sino que en las aulas universitarias se hace necesario conocer en profundidad los discursos narrativos. Para ello, se deben implementar herramientas cognitivas y metodológicas de la literatura, la filosofía, la semiótica y, en general de las ciencias del lenguaje, con el fin de robustecer la comprensión de los códigos que dan valor a un gesto, una entonación de voz, una mirada, las formas de relacionarse, los puntos y comas de las conversaciones y de los relatos autobiográficos.

Lo anterior, da lugar a la recuperación de las riquezas, no solo culturales sino intelectuales y vivenciales, así como los metalenguajes que se tejen al interior de los discursos narrativos, procurando analizarlos a la luz de teorías como: las máximas

conversacionales –Teoría del significado y la comunicación- (Grice, 1975, en Valdés, 1991), las funciones del lenguaje (Jakobson, 1998), los actos de habla (Searle, 1980), las metafunciones del lenguaje (Halliday, 1979) y las macroestructuras semánticas (Van Dijk, 1980) entre otras.

Leer y escribir para la ciencia no tiene por qué eliminar o menospreciar los lenguajes literarios y las narrativas de la cotidianidad. Todo lo contrario, quien sabe leer los contextos y los comportamientos de los integrantes que conforman las comunidades, tiene a su favor grandes virtudes humanas para realizar análisis más completos y reales de la comprensión del mundo, tanto exterior como interior, lo cual calma los agites de la convivencia humana y mejora los lazos afectivos que sostienen una sociedad.

### **Referencias bibliográficas**

Benveniste, E. (1985) *Problemas de lingüística general*. Argentina: Gedisa.

Carlino, P. (2006) *La escritura en la investigación*. Argentina: Universidad de Buenos Aires.

Egan y McEwan (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

Gil, J. S. (2010) Enseñar y evaluar textos narrativos. Algo más que puro cuento. *Enunciación*. Vol 15, Núm. 1 enero junio de 2010 Bogotá, Colombia, pp. 56-77.

Giraldo, Medina y Zamudio (2017). *Educar-nos + leer-nos = permanencia en la universidad*. Colombia: Universidad Santiago de Cali.

Halliday, M. (1979). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.

Jakobson, R. (1988). Lingüística y Poética. En *Lingüística y Poética* (33). Madrid: Cátedra Lingüística .

Martínez, M.C. (2004). El procesamiento multinivel del texto escrito. ¿Un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos? *Primer Congreso Nacional de Lectura y Escritura*. México. Mayo 19, 20014.

MEN (2015). Decreto 1075 del 26 de Mayo de 2015.

Rojas, S. (2017). La historia de vida, un camino a la escritura. En *Lectura, escritura y pedagogía*. Salazar, W. y Zamudio, G. (compiladores). Colombia: Universidad Santiago de Cali. pp. 25-28.

Searle, J. (1980). *Actos de habla*. España: Cátedra.

Tapia E. (2016) *Fundamentos para la investigación formativa*. Ecuador: Eumed.net.

Valdés V. (ed.) (1991) *La búsqueda del significado*. España: Tecnos, S.A.

Van Dijk, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.

## 6.

### **UNA CANCIÓN, EL PRETEXTO INVESTIGATIVO**

Genoveva Ponce Naranjo<sup>8</sup>, Lourdes Ponce Naranjo<sup>9</sup> y Wilson Molina Machado<sup>10</sup>

Universidad Nacional de Chimborazo, Ministerio de educación de Ecuador

#### **Resumen**

Las experiencias didácticas representan la vida cotidiana de los docentes y muchas veces surgen a partir de las dificultades o los problemas que afrontan, por esa razón deben ser compartidas con la finalidad de que quienes vivan situaciones similares puedan tomar de ellas aspectos válidos para ser aplicados en sus contextos. Así, ante la desidia de los estudiantes por la investigación se propuso como objetivo promoverla a través de la búsqueda de datos de la canción predilecta de cada estudiante para acercarlos a la diversidad de fuentes; a partir de este propósito se emprendió un trabajo continuo que tuvo interesantes resultados, primero porque el objetivo fue cumplido, pero sobre todo, porque al socializar sus trabajos no se limitaron a la trasmisión de lo hallado sino que enlazaron con las circunstancias personales que en más de una ocasión era desconocida por los compañeros y que produjo un acercamiento y aceptación entre ellos.

Palabras clave: experiencia didáctica, investigación, canción

#### **Abstract**

The learning experiences represent the daily life of teachers and many times arise from the difficulties or the problems they face, and for that reason should be shared with the aim that those who live similar situations can make them valid aspects to be applied in their contexts. Thus, in the laziness of the students to perform the activities of search of information, it was proposed that the objective of promoting the sense of research by using

---

<sup>8</sup> Genoveva Ponce Naranjo, [gponce@unach.edu.ec](mailto:gponce@unach.edu.ec), Universidad Nacional de Chimborazo, Riobamba-Ecuador

<sup>9</sup> Lourdes Ponce Naranjo, [poncemonsesterrath@yahoo.es](mailto:poncemonsesterrath@yahoo.es), Ministerio de Educación, Riobamba-Ecuador

<sup>10</sup> Wilson Antonio Molina Machado, [wmolina3@yahoo.es](mailto:wmolina3@yahoo.es), Ministerio de Educación, Riobamba-Ecuador

the data search of the song of choice for each student to bring them closer to the diversity of sources.

Keywords: teaching experience, research, song

## **Introducción**

Los estudiantes universitarios tienen como reto convertirse en protagonistas de su formación, de ese modo la investigación se incluye como una práctica cotidiana, que muchas veces es asumida más como una carga que como la clave para el aprendizaje, quizá por eso algunos alumnos consideran que investigar es tomar datos de cualquier sitio y cumplir el trabajo encomendado sin profundizar en el tema o problema propuesto; ante esa circunstancia se creyó conveniente seleccionar un motivo que impulse una búsqueda a partir de diversas fuentes; que represente un móvil para que no se sientan satisfechos con la primera información hallada y puedan encontrarse mejor preparados para socializar a sus pares, el fruto de sus hallazgos.

La música ha sido tomada como punto central en diversas prácticas didácticas, de manera especial para el aprendizaje de otros idiomas; por ejemplo, la metodología basada en tareas dentro del programa de enseñanza del inglés como lengua extranjera con intervención musical, cuya finalidad fue subsanar las dificultades halladas en el test inicial de aptitud que tuvo como resultados la disminución de dificultades de aprendizaje, gracias a la inclusión de elementos sonoros y las canciones como instrumentos didácticos que ayudaron al desarrollo de las cuatro destrezas básicas. (Toscano & Fonseca, 2012) De igual forma, el estudio sobre la canción como recurso educativo abierto para la mejora de la entonación que perfeccionó la prosodia de los estudiantes y también su aprendizaje lingüístico porque ella los acercó al contexto y vida de los alumnos (Adame Claudia, Beltrán, Castillo, De Alba, & Mendoza, 2010). También se suma la investigación sobre la canción como recurso didáctico en el aula de lengua extranjera que tuvo como plus la utilización de criterios de selección para seleccionarlas y gracias a uso de tecnologías

lograron motivar a los estudiantes para el aprendizaje de una lengua extranjera (Vaquero, 2012).

Las canciones son usadas en el aula no solo como parte de una metodología de aprendizaje sino también para fortalecer el sentido de pertenencia, tal como sugiere el trabajo titulado: De cómo usar canciones en el aula que tuvo como punto central la utilización de canciones españolas actuales que fueron utilizadas durante la clase para crear un ambiente favorable que permita que los estudiantes hablen con mayor fluidez a partir del material muy variado pero que tenía un rasgo especial, que sus autores eran españoles y que serían aplicados en instituciones españolas (Coronado & García, 1994).

Otro referente resulta el programa para estimular valores utilizando la música y las canciones como herramientas de formación de las cuales se pretendía extraer la idea principal y mensajes. Cabe indicar que aunque hubo dificultades en la aplicación porque algunos profesores no cumplieron las acciones que estuvieron planificadas fue notoria la disposición para escuchar y discutir sobre las canciones, pues se rompía con el habitual espacio educativo y el texto acompañado con música favoreció a respuestas más equilibradas (Gómez, 2017).

El desarrollo de la expresión oral también aprovecha los beneficios de la canción como mecanismo de motivación para que los estudiantes venzan la timidez, mucho más si las temáticas y contenidos de las canciones fueron pensadas a partir de los intereses de ellos, así lo muestra la experiencia ¿Tú cantas? Yo canto (Sánchez, 2007). De igual manera se suman aportes como el de Bogdan Zbircea sobre las canciones que escuchan los niños de primaria como elemento metodológico disruptivo para resolver las situaciones de distracción, en el que las canciones cumplen un papel importante ante situaciones de distracción y se enmarcan en los protocolos de solución; que aunque no tuvo todos los efectos esperados se detectó que los estudiantes se sintieron estimulados pues muestran atención y cantan a la hora de aplicar el método (Zbircea, 2017)

También existen investigaciones relacionadas al contenido de ciertas canciones con fines de interpretación que se enmarcarían en la investigación social como constituye el trabajo de Guillén quien se centra en aquellas que oyen los jóvenes (Guillén, 1996); o el proyecto para fortalecimiento de procesos de lectura y escritura en la Institución Educativa Lucrecio Jaramillo Vélez, que tomó a la canción con crítica social como punto

generador. (Martínez & Gómez, 2012) Lo cierto es que existe una variedad de proyectos y propuestas en los que la canción se convierte en el eje, quizá porque es “la forma de expresión oral que conjuga poesía y música para comunicar mensajes o expresar emociones de forma artística.” (Gómez & Pedrosa, Las voces sin fronteras: Didáctica de la literatura oral y la literatura comparada, 2016) Pero además porque la música tiene un fondo cultural con gran posicionamiento, por eso influye en el aprendizaje. “Por otro lado, el carácter rítmico de la música favorece su memorización de una forma más motivadora, rápida y duradera”. (Hornillos & Dios, 2015, págs. 140-141)

Sobre la consideración de que la canción no solo es un género de amplia aceptación sino también un instrumento didáctico, se tomó como base para contrarrestar la desidia de los estudiantes frente a la investigación; así, la experiencia didáctica que se difunde, tuvo como objetivo primordial promover ese sentido investigativo mediante la búsqueda de datos de la canción predilecta de cada estudiante para acercarlos a la diversidad de fuentes.

## **Metodología**

El trabajo corresponde a una experiencia didáctica efectuada con los estudiantes de primer semestre de la Carrera de Educación Básica de la Facultad de Ciencias de la Educación, la que nace como respuesta para contrarrestar el estrés y la desidia inicial frente a la investigación, la que se evidenció en los primeros trabajos del período académico. Para el efecto se diseñó una metodología que tuvo como principal estrategia a la canción en calidad de tema de estudio.

Cabe indicar que el grupo estuvo conformado por 37 estudiantes, 33 personas de género femenino que representaba el 89,2% y 4 de género masculino que representaba el 10,8%. En relación a las edades el 91,9% se encontraba entre 17 y 20 años; el 5,4% entre 21 y 24 años y el 2,7% entre 25 y 28 años, quienes en un inicio a pesar de no ser un curso conflictivo se mostraba dividido en diversos equipos, muchos de ellos conformados en el semestre anterior correspondiente al de nivelación.

Resulta importante señalar que la aplicación de la canción como pretexto investigativo tenía como trasfondo el cambio de actitud frente a los trabajos que requerían la utilización de diversas fuentes y no solo una recopilación webgráfica sin requisitos de

selección, incluso a prisa; al mismo tiempo aprovecharla en su calidad de estrategia didáctica puesto que se trabajó en torno a ella con acciones planificadas a fin de cumplir el objetivo.

El procedimiento se marcó en tres momentos:

Primer momento:

- Selección de la canción: debía escogerse de forma libre; es decir, cualquier género e incluso podría estar interpretada en un idioma distinto al español, pues la condición básica era el carácter significativo para el estudiante.
- Extraer la letra de la canción: la transcripción de la letra que debía incluir el nombre del autor de la letra y la música de esta.

Segundo momento:

- Analizar las diversas fuentes de investigación posibles y determinar informantes.
- Investigación sobre el o los autores de la letra y la música.
- Investigación sobre el o los intérpretes.
- Lectura y relectura de la letra y la comprensión a partir de las ideas explícitas e implícitas
- Investigación sobre historia de la canción
- Investigación sobre anécdotas, referencias históricas, sociales que se encuentren vinculadas a la canción

Tercer momento:

- Elaboración del informe, en cuyo cuerpo debe incluirse los datos e información proveniente de diversas fuentes.
- Preparación de la socialización de la investigación relacionada a la canción.
- Difusión de su investigación ante los compañeros del curso.

## **Resultados y discusión**

Uno de los momentos más complicados fue la selección de una canción, ya que se inclinaban por varias; pero gracias a la elaboración de una lista con la finalidad de jerarquizar las opciones, cada estudiante seleccionó su título para efectuar las indagaciones.

Al extraer las letras de las canciones y transcribirlas los estudiantes, añadiendo nombre del autor de la letra y la música, hallaron algunas novedades:

1. A pesar de ser sus canciones preferidas no conocían totalmente la letra.
2. Desconocían el significado de algunas palabras.
3. No sabían quién era el autor de la letra y se enteraron que otros cantantes interpretaban la canción que había escuchado en la voz de su ídolo.

En el segundo momento los condujo a profundizar en el contexto de la canción y resultó valioso, ya que gracias a la información recopilada de diversas fuentes, los estudiantes llegaron a estas conclusiones:

1. Al investigar sobre los autores de la letra y música hallaron nombres que muchas veces no llegan a la fama, a pesar de ser autores de la letra o música de las canciones.
2. Los compositores no siempre son los intérpretes, aunque en ciertas ocasiones el cantautor interviene.
3. Existen varios intérpretes de las canciones, de manera especial de aquellas que han tomado fama por largos años y se han convertido en clásicas.
4. Hay una diferencia entre cantante e intérprete, pues el segundo no se limita a presentar la canción sino su talento está en el poder se halla en todo aquello que transmite. Asimismo, entre intérprete, autor y cantautor.
5. Al realizar un relectura de la letra las ideas previas sobre la canción pueden variar, ya que se profundiza tanto en lo explícito como en lo implícito.
6. Al conocer la historia de la canción, en qué contexto aparece y los motivos de su creación, fortalece la inclinación por ella, incluso porque si fue escogida por un motivo personal ese gusto particular trasciende a un motivo que muchas veces se vincula con procesos sociales e históricos.
7. El afán por indagar a profundidad se vincula con temas que nos interesan; así, a pesar de encontrar algunas referencias sobre la canción elegida siempre existía la posibilidad de nuevas búsquedas y por lo tanto, mayor información.

En el tercer momento se elaboró el informe el que sintetizaron los hallazgos y sobre el que versó la socialización, la que sin duda se convirtió en una vivencia cargada de interesante información, variadas emociones; pero sobre todo, del acercamiento de los

estudiantes, quienes a partir de las revelaciones hechas por sus compañeros demostraron respeto, solidaridad y apertura.

## **Conclusiones**

Una experiencia didáctica debe enlazar tanto actividades cotidianas como académicas, las que deben incluirse en los procedimientos metodológicos seleccionados, por un docente quien tiene como misión primordial liderar las acciones establecidas a partir de sus competencias y conocimientos con la finalidad que no solo se cumplan procesos, sino que estos enriquezcan el propósito inicial.

La canción en la calidad de estrategia didáctica para fomentar la investigación es altamente recomendable, además de forma indirecta se convierte en una estrategia de sociabilización y convivencia; pues en la fase de sociabilización se visibilizó el talento estudiantil, ya que sus participaciones fusionaron investigación y arte.

Las canciones permitieron miradas retrospectivas, porque curiosamente muchos de los estudiantes prefirieron canciones de antaño y pudieron recuperar datos históricos y sociales relacionados a ellas.

La vivencia permitió reflexionar sobre los principios en los que se basa la investigación a nivel de aula, el valor de la motivación a la investigación al iniciar la educación superior, valorar las diversas fuentes, apreciar el sentido de la difusión de los hallazgos; y aunque en el planteamiento inicial de los objetivos no se consideró el factor afectivo de esta experiencia, cabe indicar que fue un aspecto que tomó peso, y que permitió una interrelación entre estudiantes y un vínculo más cercano con la docente que intervino directamente en el proceso, circunstancias que contribuyeron a mejorar condiciones comunicativas, el intercambio de ideas, acercamiento a problemáticas y el compromiso de crecer como grupo.

El equipo al finalizar la experiencia determinó que trabajar con su canción predilecta produjo condiciones favorables destinadas para el cambio de actitud sobre la investigación, la predisposición acorde a los intereses de las personas, pero sobre todo, el sentido de cooperación y colaboración de quienes de manera distinta trabajaron para fines comunes.

## Referencias Bibliográficas

- Adame Claudia, Beltrán , C., Castillo, M., De Alba, G., & Mendoza, I. (marzo de 2010). El uso de la canción como recurso educativo abierto para la mejora de la entonación en los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés. *Revista Digital Sociedad de la Información*(20), 1-6. Obtenido de <http://www.sociedadelainformacion.com>
- Coronado, M., & García, J. (1994). De cómo usar canciones en el aula. *Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE: español para extranjeros: didáctica e investigación del 3 al 5 de Diciembre de 1990* (págs. 227-234). Madrid: Centro Virtual Cervantes.
- Gómez, E. (2017). Canciones y discusión de dilemas en el desarrollo de valores. Una experiencia de intervención en Escuelas Primarias de la República Dominicana. *Revista electrónica de LEEME*(25), 123-148.
- Gómez, N. (s.f.). *Los géneros de la literatura de tradición*. Almería, España, España: Universidad de Almería. Recuperado el 21 de mayo de 2018, de [http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8159/LYT\\_18\\_2002\\_art\\_18.pdf?sequence=1](http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8159/LYT_18_2002_art_18.pdf?sequence=1)
- Gómez, N., & Pedrosa, J. (2016). *Las voces sin fronteras: Didáctica de la literatura oral y la literatura comparada*. Almería: Universidad de Almería.
- Guillén, P. (1996). *Análisis del discurso e investigación social: Temas para seminario*. . Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Martínez, E., & Gómez, J. (2012). *Del oído a la razón: la incidencia de la canción con crítica social en los procesos de lectura y escritura que tienen lugar en la escuela*. Medellín: Universidad de Antioquia. Obtenido de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/94>
- Sánchez, E. (2007). ¿ Tú cantas? Yo canto: El estudio de la música como tema desarrollado en la expresión oral general, en el marco de la enseñanza de español con fines específicos. *Didáctica de la enseñanza para extranjeros: Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española, celebrado*

*en Valencia, en 2007*, (págs. 425-436). Valencia. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2341107>

Toscano, C., & Fonseca, M. (2012). La música como herramienta facilitadora del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. (U. d. Salamanca, Ed.) *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria.*, 24(2), 197-213. Obtenido de <http://rabida.uhu.es/handle/10272/13774>

Vaquero, M. (2012). *La canción como recurso didáctico en el aula de lengua extranjera*. Palencia: Universidad de Valladolid.

Zbircea, B. (2017). *Las canciones que escuchan los niños de*. Castellón: Universidad Jaime I.

## **Anexos**

### TESTIMONIO 1:

Cada estudiante expuso la canción con la que se identificaba, tanto por la letra o por la vivencia. Me pareció interesante conocer la historia detrás de la letra, del cantante o del compositor; pero sobre todo descubrir que hay un vínculo con el estudiante, que a la final es el investigador.

El trabajo nos permitió manifestarnos y aprender a escuchar a los demás, saber que hay ejemplos de vida o que hay crisis que no han podido superarse y se encuentran enlazados al maltrato familiar, abandono, abuso sexual, alcoholismo, drogas, o la pérdida de sus seres queridos.

### TESTIMONIO 2:

Al socializar fue importante nuestra posición como futuros investigadores, pero lo más valioso fue reconocernos como personas con defectos y virtudes. Al escucharnos hallamos ideas que no solo permitieron valorar las canciones presentadas, sino el trabajo que hay tras de cada investigación efectuada.

### TESTIMONIO 3:

La frase con la que me guio es: “No abandones aquello en lo que pusiste tanto empeño, sudor y lágrimas. Estás herido, sin fuerza, da un paso más, obtén una recompensa por ello.” De hecho al principio sentí que no podría pues no hallaba información, luego comprendí que la utilización de varias fuentes es clave para alcanzar los objetivos trazados.

### TESTIMONIO 4:

El trabajo efectuado me permitió acercarme a nuevas fuentes de investigación, las que sinceramente no había utilizado jamás, pero que me sirvieron para poder obtener información nueva y novedosa relacionada a mi canción predilecta.

7.

## **HANS CHRISTIAN ANDERSEN.- LA GRANDEZA DE SER ÉL MISMO POR ENCIMA DE LA MIRADA SOCIAL**

Dr. en Psic. **Eduardo De la Fuente Rocha**

Profesor-Investigador de la UAM-Xochimilco. Departamento de Educación y Comunicación. División de Ciencias Sociales y Humanidades. Correo electrónico [fuentee@correo.xoc.uam.mx](mailto:fuentee@correo.xoc.uam.mx), [edela Fuente83@yahoo.com.mx](mailto:edela Fuente83@yahoo.com.mx) Sin área Tel 56 87 00 26.

Dirección: Gabriel Mancera 511, Col. Del Valle, México, D.F., C.P. 03100

### **Introducción**

El 2 de abril de 1805 nació en Odense Dinamarca Hans Christian Andersen y con él una aportación luminosa al desarrollo de la literatura infantil, Andersen no solamente escribió cuentos para niños, pero es este perfil el que le dio mayor prestigio.

Diversas son las variables que pudieron haber contribuido a sustentar la grandeza de este literato, sin embargo en este trabajo se hace especial hincapié en la importancia de la presencia y en la ausencia del padre. A nivel universal se considera que la función de un padre tiene como sentido básico el de impulsar al hijo para que salga a la vida y la enfrente infundiéndole confianza y seguridad. En la familia de Andersen encontramos que

la figura del padre está herida directamente; en el caso de Hans Christian su padre murió cuando él tenía apenas 11 años de edad. El propio padre Andersen, Hans, también había carecido de una figura paternal fuerte, pues el abuelo de Andersen había enloquecido. Este padre demente murió 11 años después de que Hans, el padre de Andersen, muriera. Por otra parte la madre de Hans Christian, Annie Marie, tampoco tenía la certeza de quien había sido su padre y había dado a luz antes de que Hans naciera, a una niña llamada Karen Marie, que tampoco contó con la presencia de su padre el alfarero Daniel, sino que se crió con la abuela materna y la pareja que ella tenía en ese tiempo.

Ante estos antecedentes surge la pregunta de ¿Cómo pudo Hans Christian Andersen lograr la superación que alcanzó abriéndose un espacio no sólo en la literatura sino en el mundo de la aristocracia y de la cultura?

El padre le modeló el dolor de no haber sido incluido en el mundo de la cultura mostrando claramente a través de sus quejas la desilusión que le había causado el no haber podido estudiar. Su actividad se había limitado a un trabajo humilde, el de zapatero.

Hans Christian creció en un ambiente de limitación y carencias por una parte y con miedo a las burlas y al desprecio social por otro, lo que exacerbó su sensibilidad y su aislamiento en la etapa infantil.

Dados estos antecedentes cabe la reflexión si fue la carencia la que generó en él la necesidad de contar con una figura de padre fuerte o, fue el cariño incondicional que su padre depositó en él lo que lo hizo sentirse valioso y diferente. ¿Qué fue entonces lo que lo motivó a superarse, lo que lo hizo genial?; ¿Cómo se relaciona el dolor de su infancia con su extrema sensibilidad?; ¿Fue la inconformidad de su circunstancia la que lo hizo ambicionar una posición y un sentido de ser?; ¿Andersen buscó durante su vida a un padre que le hiciera disminuir su desvalimiento constituyéndose la ausencia del padre en motivo de superación?

Hans Christian Andersen en la infancia contó con un padre amigo y compañero de sus juegos que le construyó un pequeño teatro y le narró innumerables cuentos. Un padre que por extraño que parezca siendo zapatero, le imprimió el amor por la lectura, por el teatro y por el arte. Este padre con el que convivía permanentemente, murió al iniciarse

la adolescencia de Christian. Con la madre convivió poco pues esta salía a trabajar como lavandera. Algunos vecinos en Odense lo apadrinaron momentáneamente y para situaciones muy específicas; otros apoyos fueron apareciendo después de múltiples dificultades en Copenhague. Posteriormente contó con la presencia de algunos padrinos protectores dentro de la aristocracia y de la corte. Más adelante su capacidad de relacionarse se extendió en el extranjero conoció a artistas y literatos importantes como fueron Víctor Hugo, Charles Dickens y Richard Wagner. Uno de los padres del que nunca se apartó fue Dios. Su fe siempre la conservó aún en medio de conflictos morales personales.

¿Fue entonces el hecho de la carencia de padre lo que motivó un menosprecio que se transformó en la superación del artista?

Hans Christian Andersen no quería ser un escritor para niños. Su paternidad nunca se ejerció pues no tuvo hijos; en ello podemos observar una negación ante la posibilidad de convertirse en padre y una paradoja pues terminó convirtiéndose a través de sus cuentos en la figura de un padre amoroso que narra historias a sus lectores. Lo que su padre le modeló en un principio se convirtió en un destino que llenó de imaginación y de valores a la literatura universal infantil.

Para tratar de responder a estos cuestionamientos, analizaremos a continuación algunos aspectos relevantes de la vida de este artista.

## **Biografía de Hans Christian Andersen**

Hans Christian Andersen nació en Odense<sup>11</sup>, Dinamarca el 2 de abril de 1805. En esa época Odense era uno de los poblados más importantes de Dinamarca y había una muy marcada diferencia entre las clases sociales. Por una parte estaba la gente adinerada que vivía cómodamente, por otra estaban los que vivían en precariedad, ello incluía a

---

<sup>11</sup> El nombre de Odense significa "el templo sagrado de Odín", el Dios Nórdico de la guerra, la poesía y la sabiduría.

artesanos, jornaleros, lavanderas, etc., en este último estrato es en el que nació el escritor que nos ocupa.

El padre del Christian se llamaba Hans Andersen (1782- 1816) tuvo a su vez como padre a Anders Hansen (1754-1827), ambos fueron zapateros. Anders le negó a Hans el acceso a la escuela; este suceso habría de marcar para siempre al padre del escritor haciéndole sentir limitado, impotente y fracasado en su intento por aprender. El aprendizaje en este grupo quedó entonces significado a través del abuelo y del padre como algo prohibido.

En la adultez el abuelo Anders sufrió la burla de los niños de la ciudad debido a que había perdido la cordura; vagaba por las calles vendiendo juguetes tallados de madera, eran figuras que combinaban a diferentes animales tales como “*hombres con cabeza de caballo, animales con alas...*” (Matrán; 2015:9). Este hombre se alimentaba de las comidas que ofrecía la casa de caridad del Hospital Franciscano en Odense. Tras estos antecedentes que sugerían locura en la familia del escritor Hans Christian Andersen, tuvo miedo a sufrir el mismo padecimiento que su abuelo.

Anders Hansen quedó huérfano a la edad de 1 año junto con sus dos hermanos mayores, cuando su padre Hands Gorsmen murió a la edad de 29 años (Askgaard; S/año: S/pág.), su madre Maren Andersdatter volvió a casarse con el fin de poder conservar la granja familiar. La herencia de la propiedad correspondía por derecho al hermano mayor de Anders Hansen; los demás hermanos también recibirían una porción de esta herencia; al ser menores de edad su porción de la herencia quedó sujeta a la finca hasta que contaron con la edad suficiente.

Considerando que Anders Hansen no heredaría más que una porción de la propiedad, aprendió el oficio de zapatero que legaría a su hijo años más tarde. Con posterioridad conocería a la futura abuela de Hans Christian Andersen; Anne Catherine Nommensdatter (1745-1822) y contraerían nupcias en diciembre de 1781. Anders Hansen y su familia vivieron una catástrofe sobre la finca. Parece ser que primero se perdió el ganado y posteriormente hubo un incendio, siendo todo ello un duro golpe para la familia. Según algunas versiones, fue un posible detonante de la locura futura del abuelo de Hans Christian. De estos hechos puede desaprofundarse que a través de la

familia del padre se heredaría un sentimiento de despojo de lo que suponían sería lo suyo y que en el escritor sustentó su búsqueda para recuperar un lugar social.

Hans Christian en el relato de *El cuento de mi vida* escribió sobre sus abuelos. En este texto habló acerca de su abuela paterna Anne Cathrine Nommensdatter y entre los mitos que se referían a esta mujer está el que asegura que ésta tuvo una ascendencia noble de Kassel Alemania. Se cuenta que la familia cayó en desgracia y sólo se conservaron ciertas sutilezas, este rumor podría explicar las aspiraciones sociales y ambiciones intelectuales que tuvo el padre de Hans Christian y que quedaron frustradas por la prohibición del estudio (Askgaard; S/año: S/pág.). La consciencia de que sus antepasados habían poseído y habían dejado de poseer, sustentó en el escritor un sentimiento de marginación.

La abuela se ocupaba del cuidado del jardín del hospital y a veces el joven Andersen la acompañaba, allí los *locos inofensivos* paseaban y cantaban; en el interior, repleto de celdas, se encontraban los *locos peligrosos* a los que a veces el pequeño Hans observaba. En una ocasión, nos cuenta en sus *memorias*, miró por una rendija de una de las puertas; dentro de ella había una mujer desnuda sentada en un montón de paja, con el cabello suelto cayéndole a los hombros y cantando con una voz preciosa; de pronto dio un respingo y se precipitó dando un grito hacia la puerta, alargó uno de sus brazos y consiguió tocar con sus dedos su ropa, el celador se había marchado y hasta su regreso quedó sentado en el suelo muerto de miedo (Matrán;2015:9).

Se cuenta además con información en el museo de Odense, proporcionada por Ejnar Stig Askgaard con respecto a Anne Catherine Nommensdatter, nombrada como *un ángel de la guarda* para Hans Christian, quien hubo de alentar los talentos del niño, como no pudo hacerlo antes con su propio hijo, quien de pequeño vivía en la pobreza y que había tenido

la oportunidad de estudiar con el apoyo del patrocinio de una familia acomodada que le consideró un prodigio pero no pudo realizarlo debido a que su padre se negó.

Algunos vecinos ricos habían hablado en una ocasión de juntar dinero para ayudar al chico –padre de Hans- a conseguir el camino que era de su gusto, pero no se llegó a nada y mi pobre padre no vio nunca realizado su más caro deseo (Andersen; 1855:57).

Lo anterior dio a Hans la significación de ser el sujeto al que la vida le había negado la oportunidad de realizarse. Este sentimiento de negación y rechazo vivido por Hans quedaría sembrado en su hijo como un impulso permanente a romper las situaciones que marginaban su ascenso social, pero siempre acompañado del sentimiento de rechazo y falta de aceptación.

Al igual que el abuelo del escritor, su padre Hans Andersen, también se casó con una mujer mayor a él por casi 10 años; así mismo heredó las destrezas de su padre en cuanto al talento para tallar la madera. Hans se comprometió en enero de 1805 con Anne Marie Andersdatter (1773-1833), el 02 febrero se casó en la iglesia de San Knud en Odense y en abril del mismo año nació Hans Christian y fue bautizado en su hogar.

...el nacimiento de un niño, el 2 de abril de 1805, vino a llenar de luz y alegría aquellos corazones Será un gran hombre –se dijo el padre- él satisfará todas las ansias de saber que yo no he podido alcanzar. Al lado del pequeño Hans Christian, como le llamaron, pasó largas y felices horas; ya velándole el sueño, ya jugueteando con el niño que por el suelo retozaba inquieto y sonriente, ya leyendo en alta voz, como si la criatura estuviera en edad de comprender sus lecturas favoritas, ya narrándole entusiasmado leyendas y cuentos tradicionales de su país (Edmée; 2011: X).

De acuerdo con Salvador Bordoy Luque (1961), la situación económica de la recién formada familia era precaria, al grado de que no tenían dinero para comprar muebles por lo que adquirieron un féretro usado y lo transformaron en un cama en la que dormía el matrimonio con su hijo. Matrán (2015) señala que aún con la precariedad de la vivienda, en esta casa no faltaban cuadros, una bonita cristalería y una estantería con libros.

Hasta 1807, su humilde familia compuesta por su padre, la madre y el niño, no había fijado morada. En 1807, se instalaron en Via Munkemøllestræde (3) – parte de un barrio pobre de la ciudad-, en una casa donde vivían junto con otras familias. Su apartamento consistía en dos habitaciones, una en la que comían y dormían y la cocina. De ésta última, mediante una escalera se penetraba en el ático, donde había una caja de tierra con perejil y cebolla; este era su jardín” (Barbieri, N. S., Sedoni, C., & Emilia, R.; 2009:10)<sup>12</sup>.

Por otra parte, Anne Marie, la madre del escritor, fue hija de Anna Särensdatte, mujer que tuvo varios hijos con diferentes hombres. De estos enlaces tuvo a Anne Marie; Samuel Gothlieb Ernst Conrardt Pedersen; Marie Kirstine Reitersdatte y Christiane Jansen , dos de ellos no sobrevivieron tras la infancia (Samuel Gothlieb Ernst Conrardt Pedersen y Marie Kirstine). Hans Christian averiguaría más tarde al buscar a su tía Christiane en Copenhague, para solicitarle un lugar para alojarse, que la situación acomodada de ésta fue obtenida con base a la prostitución y no por haber sido la viuda de un capitán como se creía.

La madre de Anna, abuela materna de Andersen tuvo que enfrentar problemas legales y encarcelamiento por una semana en la primavera de 1793; fue juzgada por tener varios hijos fuera del matrimonio. Hans Christian especuló sobre la infancia difícil que debió vivir su madre con su abuela y con la inestabilidad de su condición; éste último dato, se sostiene en la coincidencia sobre lo dicho por Nicolás Børe en 1875 (amigo de Andersen), donde Anne Marie le contó a su hijo sobre las precariedades que padeció al vivir con su

---

<sup>12</sup> ([http://www.santiangelicustodi.mo.it/files/tesi\\_caterina\\_sedoni.pdf](http://www.santiangelicustodi.mo.it/files/tesi_caterina_sedoni.pdf))

madre y su padrastro, ya que Anne era obligada a pedir limosna en la calle. El cuento de “La niña de los fósforos” (1848) es una narración inspirada en los padecimientos de la infancia de la madre de Hans Christian (Edmeé; 2011: 10).

A los 14 años Anne Marie, madre de Andersen empezó su trabajo como sirvienta, hasta su embarazo, por lo que tuvo que regresar a casa de su madre. De este primer embarazo nació Karen Marie, el 22 de septiembre de 1799 y cuyo padre, el alfarero Daniel Jorensen, no figuró en su crianza. En 1805 como ya se mencionó Anne Marie se casó con el padre de Hans Christian Andersen. Karen quedó al cuidado de su abuela, por lo que no vivió con la nueva familia. Estos antecedentes maternos fundamentan el rechazo que Hans Christian sentía hacia ellos, lo cual también lo marcó desde su infancia (Askgaard; S/año: S/pág.).

Volviendo al padre de Hans Christian, se sabe que fue zapatero desde los 12 años, convirtiéndose en oficial en 1798, posteriormente trabajó para un maestro llamado Poul Breineberg. Años más tarde en noviembre de 1805 Hans solicitaría una licencia para trabajar de forma independiente, aun cuando existía la recomendación de la alianza del gremio zapatero de no encargarse un trabajo a ningún zapatero autónomo. Esta decisión fue tomada bajo las consideraciones económicas del padre para buscar suerte de forma emancipada, dado que el sueldo brindado por el amo Breineberg le era insuficiente para sostener a su familia. La licencia le fue otorgada el 25 de marzo de 1806 (Askgaard; S/año: S/pág.). Esta experiencia muestra una vivencia más de exclusión, en la que el padre dejaba de pertenecer y de ser reconocido por un grupo.

Hans como padre de Christian convivió con éste y alentó sus fantasías. De acuerdo con Edmeé (2011) el padre de Christian aspiraba para su hijo la pertenencia a una mejor clase social y para ello dedicaba gran parte de su tiempo a leerle y narrarle leyendas tradicionales así como también para jugar con él. Ello llenaba de satisfacción al padre quien continuaba tratando de familiarizar a su hijo con diversas lecturas como las comedias de Holberg, las fábulas de Lafontaine y los cuentos de “Las mil y una noches”. También fabricó para su hijo juguetes de madera que le dieron muchos momentos de alegría al infante, al igual que un teatro guiñol. Puede observarse que esta conducta del padre del escritor constituyó una formación reactiva a la falta de oportunidades que él

tuvo, y reflejaba la crítica interna que él hacía a su padre por no haberle permitido estudiar. Es decir que el padre de Christian en el fondo rechazaba a su padre lo cual coincide con el hecho de que Hans no vivía con ellos y deambulaba por las calles.

En ésta compañía filial, el pequeño conoció las aspiraciones de su padre y su deseo frustrado por no haber podido estudiar como otros niños.

Recuerdo que de niño vi lágrimas en sus ojos una vez que uno de los alumnos del instituto vino a encargarle unas botas y le había mostrado sus libros y le había hablado de todo lo que les enseñaban Yo también debía haber estudiado dijo; luego me dio un beso muy fuerte y no volvió a decir palabra en toda la tarde (Andersen; 1855:57).

Hans Christian al presenciar esta escena en su infancia inscribió en su mente la percepción del dolor por la frustración del padre, que al no haber estudiado había quedado sometido a la pobreza imposibilitándosele todo ascenso social. Así mismo indirectamente el padre le modeló el resentimiento por la marginación vivida en su propia familia y de la que no pudo escapar. Con ello quedó planteado un sentimiento dual en el niño, por una parte el deseo de que el padre hubiera salido adelante y no hubiera padecido el daño de la marginación; por otra parte, al recibir las experiencias del padre como parte de la construcción de un modelo a seguir introyectó el deseo de la superación, pero con un cierto rechazo a la escuela que indirectamente había lastimado a su padre.

El tiempo seguía su curso y para el hijo del zapatero de Odense llegó el día de ir a la escuela, a donde fue llevado por su padre. Para el pequeño se presentó, pues, el momento importante y decisivo en la vida de todos los niños –el primer día de clases-. Desgraciadamente esta primera experiencia fue fatal y dejó a Hans Christian triste y desconsolado. Pasó la mañana tratando de contener las lágrimas y cuando terminó sentíase tremendamente cansado por el esfuerzo hecho para dominarse y no salir

huyendo de aquel suplicio. Al llegar al rincón familiar no pudo más y se desbordó todo el torrente reprimido; su padre, de quien esperaba consuelo, lo recibió silencioso y grave y al rehusarse el niño a volver a la escuela al día siguiente, vio que en los ojos paternos brillaban lágrimas y conmovido obedeció (Edmeé; 2011: XI).

De pequeño Hans Christian no solía socializar con los niños de su edad, ni en la escuela ni fuera de ella, ya que era considerado un pequeño muy sensible y cualquier broma de sus compañeros le hería. Había heredado de su padre la misma hipersensibilidad y la angustia ante los posibles rechazos. En una ocasión en la escuela logró hacer amistad con una pequeña a la cual contó que provenía de una familia importante, recibió burlas de ella, quien le comparó con la locura de su abuelo (Matrán; 2015). Esta experiencia lo llenó de angustia y de temor de heredar el desequilibrio del abuelo. Solamente una vez, venciendo su miedo, se atrevió a acercarse al anciano que deambulaba en las calles de Odense, viviendo una experiencia extraña pues las palabras del abuelo eran poco inteligibles y hablaban del vacío. Estos antecedentes favorecieron en el niño que tratara de apartarse de este antecesor. Sin embargo la carencia de padre que su propio padre había tenido desde niño lo impulsó desde entonces a tratar de llenar este vacío aprendido y heredado; por ello prefería relacionarse con adultos y ancianos, tal vez actuando desde entonces la búsqueda de un padre y de una familia que Hans Andersen no había tenido.

Christian se entretenía con los juguetes que le tallaba su padre. También se divertía haciendo ropa a los muñecos. Matrán (2015) afirma que se trataba de un niño fabulador que en su fantasía suponía que había nacido en una familia distinguida y que lo había cambiado por otro al nacer. Continuamente imaginaba que platicaba con los ángeles del señor. El ambiente en el que se formó la personalidad de Hans estuvo cargado de superstición y religiosidad.

Su padre le brindó un gran impulso hacia la cultura al mostrarle el mundo de la literatura y del arte dentro de las posibilidades que el zapatero tenía. Con el gran afecto y reconocimiento que tenía hacia su hijo le imprimió a su psique el deseo de disfrute de la vida en sus más mínimos detalles y una aspiración de grandeza.

Otra figura de padre que confirmó la marginación y rechazo que había padecido Hans fue la figura de Dios. El padre de Christian solicitó un trabajo en una finca en los alrededores de Odense, sin embargo le fue negado. Tal hecho sería interpretado años más tarde por Hans Christian como algo atribuible a un designio divino:

...Lloramos los tres y yo pensé que a Dios no le hubiera costado nada atender nuestras súplicas; si lo hubiera hecho, yo habría sido campesino y mi futuro entero distinto del que ha resultado. Muchas veces he pensado luego ¿Será posible que nuestro señor sacrificara la felicidad de mis padres por mí? (Andersen; 1855:2).

En esta anécdota puede verse nuevamente la polaridad entre el hombre que es desposeído y la reacción del hijo para compensar la carencia. Esta compensación constituía el sentido de la felicidad por alcanzar en Christian pero siempre sustentada en el antecedente del Gran Padre que a su propio padre no lo reconoció.

Este pensamiento implica la posibilidad de que la felicidad de los padres tiene que ser sacrificada para que los hijos se realicen. Es interesante observar que Hans Christian no tuvo hijos y cuando se le pidió su autorización para que su estatua estuviera acompañada por esculturas de niños, él se opuso. El significado de padre para Hans Christian estaba asociado al sacrificio. Lo anterior implicó que a través de la vida buscara figuras de padre que lo apoyaran en su desarrollo, teniendo ellas que darle, haciendo él, las veces de niño-adulto que recibe.

Años más tarde tras el declive del ingreso familiar Hans el padre de Christian, decidió enlistarse como soldado en la compañía danesa que prestó apoyo en las guerras napoleónicas. En estos años de crisis en 1813 la familia de Andersen recibió ayuda financiera de la comisión que apoyaba a la gente pobre al igual que algunas otras familias.

Hans regresó aproximadamente tras dos años en el ejército en 1814 estando ya afectado física y anímicamente; su batallón no estuvo al frente, sin embargo la estadía en el campo a la intemperie mermó su salud. Posteriormente los problemas económicos continuarían

pues el pago de lo recaudado por su servicio en la milicia fue reducido drásticamente después de la quiebra nacional en 1813 (Askgaard; S/año: S/pág.). Para el niño estos hechos significaron el fracaso del padre y su destrucción. El hombre –Hans- que había permanecido en Odense siguiendo el ejemplo de su padre –el abuelo- de trabajar en un oficio había llegado al fracaso. El futuro artista no estaría dispuesto entonces a seguir este camino.

El padre de Hans cayó enfermo tras regresar de la campaña, el pequeño Hans Christian se puso muy triste y acompañó a su padre cada día, intentando reanimarle, haciéndole compañía y entreteniéndole con sus juguetes; quiso divertirlo, retenerlo con vida, pero el enfermo yacía en cama y poco a poco Hans Christian se iba percatando como su padre, su mejor amigo se iba desvaneciendo cada vez hasta desaparecer (Edmeé; 2011). Hans falleció el 30 de abril de 1816 a los 33 años, a escasos días de que su hijo cumpliera 11 años, y fue enterrado en la misma Iglesia de San Knud donde se había casado.

Tras este deceso la madre de Hans, Anne Marie, trabajó como lavandera para el sostenimiento del hogar. La madre de Hans Christian Andersen fue una figura sencilla cuya función consistió en apoyarlo hasta que este tuviese la capacidad de sostenerse a sí mismo. En su biografía, Andersen denota cierta compasión a esta madre que vivió una vida de penurias, que trabajó en la medida de sus posibilidades y que tras cumplido el apoyo a sus hijos sería presa de la fragilidad de su carácter. Anne Marie, en los últimos años de su vida, se volvió alcohólica y su hijo conmovido, reprobó su conducta. Christian había integrado su pensamiento en un ambiente de rechazo. Había sido rechazado y en consecuencia aprendió a rechazar. Lo hizo con su madre y posteriormente con toda la familia de esta.

Durante el periodo inmediato a la muerte de su padre la única compañía de Andersen durante el día eran sus juguetes- Anne Marie trabajaba hasta el anochecer-, con ello Andersen se quedaba en casa leyendo obras de teatro o elaborando ropa para sus muñecos; ante esta situación de soledad, los vecinos le tomaron cariño y le empezaron a invitar a sus casas; una de las familias más interesadas en el pequeño Hans Christian fue la del pastor, por lo que bajo tal consideración Andersen aprendería poesía y con ello tendría acceso a autores como Shakespeare, quien fue leído por él, con la viuda del

Pastor. Más tarde Hans Christian laboraría para apoyar a su madre con los gastos del hogar, por lo que durante un periodo trabajó en una fábrica en donde ingeniosamente intercambiaba su talento artístico, por medio del canto, a cambio de que otros hicieran su trabajo. Al principio se realizó este intercambio, aunque tiempo después Hans Christian fue ridiculizado por uno de sus compañeros; que un día lo comparó con una mujer apoyándose de la sensibilidad y sutileza que rodeaban a Andersen, éste se sintió humillado y no volvió tras este hecho al trabajo (Matrán; 2015).

La madre de Hans Christian, después de enviudar volvió a casarse con otro zapatero; después de dicha unión la situación económica precaria en la que vivían él y su madre mejoró un poco, se mudaron a una casa aunque pequeña contaba con un jardín. Ahora el pequeño tenía tiempo para volver a sus estudios, a la lectura y al canto. Con ello continuaba ganándose la simpatía de los vecinos. Una de las familias que más lo apreciaba era la del coronel Hoegh-Gulberg (Matrán; 2015). Éste consiguió que el pequeño cantara para el príncipe Christian, quien heredaría el trono de Dinamarca. Al enterarse de esto Andersen se llenó de ilusiones creyó que el príncipe lo apoyaría en sus estudios como cantante. Su madre se alegró por ello y no se opuso al sueño de su hijo; sin embargo ella ya había decidido que él aprendería un oficio para poder trabajar como sastre. Las ilusiones de Hans Christian se opacaron cuando el príncipe dijo que apoyaría los estudios del pequeño pero para que aprendiera un oficio. Andersen no se sintió completamente derrotado después de saber esto, pues había leído que la vida de los grandes personajes iniciaba con grandes infortunios (Edmée; 2011).

La anécdota anterior muestra como ya desde esta edad Christian buscaba la aprobación y aceptación de figuras que representaran al padre poderoso en cuyas manos estaba la autorización para ascender en la vida. El Príncipe hizo vivir al pequeño la misma experiencia que su padre había vivido con el abuelo: el rechazo; y la madre tomó la misma decisión que el abuelo al pretender que se dedicara a un oficio. Sin embargo la esperanza del padre de Christian de convertirlo en un gran hombre siguió presente a pesar de la dificultad.

A la edad de 14 años Andersen emprendió el viaje hacia Copenhague. Su madre no se opuso pues cuentan que había consultado a una adivina que le había hecho una

predicción excelente; dio a su hijo sus ahorros. Una vez ahí Hans Christian alquiló una habitación de acuerdo a sus posibilidades económicas y salió a las calles a caminar rumbo al Teatro Real. (Edmée; 2015) Posteriormente –mal vestido- fue a visitar a la bailarina Madame Schall con una carta de recomendación de Iversen –un conocido de Odense- pero la bailarina no conocía a este personaje; sin embargo pidió a Andersen que presentara algo; él se despojó de sus botas y comenzó a danzar y a cantar representando “La cenicienta”, esta actitud hizo pensar a Schall que se trataba de un loco, por lo que sufrió un rechazo.

En otra ocasión logró entrar al Teatro Real y llegó con el director a quien le habló con cierto valor y con una gran desesperación. Éste no dudo en echarlo, no sin antes burlarse de cómo lucía y de decirle que sólo aceptaba a gente que tenía una buena educación.

Ya sin dinero, Andersen decidió que no volvería derrotado a Odense, así que se buscó un trabajo. Un ebanista – Borgergade- lo empleó como aprendiz. Andersen nuevamente recibió burlas de sus compañeros; esto le recordó a lo acontecido en su infancia en la fábrica, por lo cual decidió contar lo que pasaba a Borgergade, este quiso animarlo sin éxito y Andersen abandonó el trabajo (Matrán; 2015).

El joven pasaba el tiempo caminando en las calles de Copenhague, hambriento y ya casi sin dinero. Decidió probar suerte con Siboni, el director del Teatro-Escuela de Música. Al llegar a la casa de este italiano se dio cuenta de que había una fiesta; los invitados le hicieron pasar con la intención de burlarse de él. Uno de ellos le pidió que cantara y así lo hizo. Interpretó escenas de Holberg, recitó poesía y terminó llorando. Los presentes lo ovacionaron, uno de ellos le ofreció unas monedas que había recolectado de entre los invitados y Siboni le ofreció su apoyo para que pudiera estudiar canto (Edmée; 2011).

Todo parecía un sueño, aquella noche no pudo dormir de alegría y de esperanza, sería cantante, ganaría mucho dinero, llegaría a ser famoso. Tanta felicidad le abrumaba y quiso compartirla con su madre mediante una carta esperanzada que escribió a Odense... Durante unos meses la vida de Hans cambió, si bien la asignación era corta y apenas le alcanzaba para subsistir, él era feliz a su manera,

se alimentaba mal, cada vez estaba más flaco, continuaba en sus clases, pero también leía incesantemente y comenzó a alternar sus estudios con la creación literaria (Edée; 2011:XV-XVI).

Es interesante observar que estas figuras le brindaron, al igual que sus vecinos de Odense, la figura protectora de un padre sencillo y cercano en contraste con las figuras que había buscado primero que representaban a las figuras encumbradas del Gran Padre. La grandeza del artista nació como un eco del apoyo que su padre le dio durante toda su infancia de afecto y aceptación, y no del reconocimiento inmediato de los personajes poderosos.

Tras este acontecimiento se mudó a un sitio mejor e inició sus clases de canto con Siboni. Era un buen alumno pues al poco tiempo comenzó a tener buenos avances. También comenzó a escribir.

En el invierno de 1822, a los 17 años de edad, Andersen vivía encerrado en su cuarto escribiendo. En ese tiempo escribió *Los ladrones de Vissenberg*, la cual decidió enviar al Teatro Real esperando que tuviera éxito y la representaran; sin embargo no fue así, la rechazaron por ser “mala” (Edmée; 2011). Su relación amistosa con Siboni le permitió codearse con otras personalidades importantes quienes le daban ánimos para que siguiera escribiendo y así lo hizo.

Un desafortunado acontecimiento nuevamente hizo que las esperanzas de sobresalir de Andersen se vieran opacadas, se enfermó de la garganta y un prestigiado médico determinó que Hans Christian había perdido la voz. Siboni enteró a su protegido y le sugirió que volviera a Odense a aprender un oficio, pues todavía era joven. Sin embargo, Andersen aun contaba con un conocido en Copenhague; el poeta Guldberg -hermano del coronel de Odense- quien le ofreció darle clases de lengua y además le asignó una cantidad de dinero. Un amigo de este poeta, Bentzien también se ofreció a darle clases a Hans Christian. Así mismo Dahlén, un bailarín famoso y su esposa, una artista también muy conocida lo apoyaron llevándolo a la Escuela de Ballet.

Posterior a esto le fue ofrecida una plaza en una escuela de canto, por lo cual decidió dejar las clases de lengua, ya que el canto le abriría las puertas al teatro y eso era lo que más deseaba. Guldberg se molestó mucho al saber esto, pero Andersen no desistió de su decisión. Continuaba manteniendo relaciones sociales con personajes importantes, quienes gustaban de escucharle recitar su poesía (Matrán; 2015). En abril del año de 1822 Andersen fue despedido de la escuela de canto. Hizo un nuevo intento por hacer que una de sus obras fuera representada, escribió *Sol de los elfos* y se la presentó a Peter Wulff (traductor de Shakespeare), quien le brindó apoyo recibéndolo en su casa. También la llevó a Orsted y al Pastor Gudfeld; este último envió la obra a la Dirección del Teatro acompañada de una recomendación (Matrán; 2015).

Andersen no deseaba volver a Odense pues había estado enviando cartas alentadoras a su madre. Nuevamente se puso a escribir, ahora una tragedia *Alf sol* que también fue rechazada. En el Teatro Real conoció al Consejero de Estado Jonas Collin, quien empatizó con él y dijo que era un joven que tenía talento, que podía desarrollarse como escritor y que él lo apoyaría. Después de unos días de haber conocido a este personaje tan importante, le llamaron de la Dirección del Teatro para comunicarle que su obra no era representable, pero esta vez le dieron una esperanza, si adquiría estudios y nuevos conocimientos posiblemente pudiera escribir algo digno de llevarse al teatro (Matrán; 2015).

Una vez más podemos observar que la actitud de Andersen cuando quería escalar rápidamente brincando niveles terminaba en rechazo. Cuando avanzaba paulatinamente apoyado por personas cercanas que le ofrecían un apoyo menor pero constante lograba un avance en su desarrollo corroborando lo antes afirmado de que la aceptación y el avance eran reflejo de la cercanía con el padre y que la aceptación inmediata externa de la sociedad estaba vedada. Su avance estaba asociado al deseo del padre de que estudiara y se preparara y no al abandono de esta etapa.

Jonas Collin se alegró por Andersen y empezó a procurarlo dándole ropa que le diera buena presentación, así mismo eligió el colegio en el que habría de estudiar, se trataba de uno muy prestigioso ubicado en Slagelse. Collin fue para Andersen como un padre, pues en su casa se sentía bien acogido por toda la familia de éste.

El 26 de octubre de 1822 Andersen llegó a Slagelse. Debido a que la educación con la que contaba Hans Christian. El Director del Colegio decidió integrarlo en un grupo donde había alumnos mucho menores; por ello, se hicieron presentes nuevamente las burlas hacia el joven por parte de sus compañeros más grandes, pero en esta ocasión Andersen estaba determinado a alcanzar su objetivo y trató de no hacer caso a las provocaciones (Edmée; 2011).

El Director del Colegio en Slagelse era odiado por todos; Andersen sintió su antipatía desde que le conoció. Los años que estuvo estudiando en este Colegio fueron muy difíciles para el escritor, en varias ocasiones se sintió tentado a abandonarlo pero se había propuesto alcanzar su meta, además sentía la obligación de mantenerse por todos aquellos quienes lo habían estado apoyando. Vemos en esta actitud de Andersen un reflejo de la aceptación hacia los estudios que en la infancia le había solicitado el padre. Esta actitud de aceptación humilde abrió el camino para su grandeza.

Al finalizar uno de sus cursos recibió una carta acompañada de dinero de parte del coronel Guldberg en donde se le invitaba a pasar las vacaciones en su natal Odense. Ahí se dio tiempo para visitar a su amigo Guldberg, a su madre y también la tumba de su padre; todo ello le trajo recuerdos tristes de su infancia.

De regreso en el Colegio se encontraba cada vez más atemorizado por la situación con el Director y con sus compañeros; sin embargo, para complacencia de Collin, logró sacar altas notas. Después de ello continuaron los sufrimientos para Andersen que no soportó más y pidió a su protector que le permitiera salir de ahí, él accedió a la petición del escritor pues conocía el carácter del Director, éste se molestó mucho al conocer la decisión de Hans Christian. Collin decidió que lo mejor era que Andersen estudiara primero con un profesor particular para que estuviera preparado para el examen de la Universidad. El escritor se llevó muy bien con el nuevo profesor y finalmente terminó sus estudios de bachillerato en 1828 a la edad de 23 años (Edmée; 2011).

En la anterior narración coinciden dos puntos importantes que habrían de favorecer el desarrollo de Christian, por una parte el apoyo de un padre sustituto ante la agresión del medio y por otra la búsqueda de un camino independiente para crecer. El padre de Christian había decidido trabajar en forma independiente al gremio y en estas

circunstancias la convivencia del padre con el hijo había estado sostenida por una gran motivación positiva y por la alegría de aprender y experimentar. Es por ello que la decisión de Collin sobre su protegido acertó y dio frutos.

En 1829 Andersen publicó un primer libro llamado "*Viaje a pie desde el canal de Holmen hasta la punta este de Amager*" financiado por él. Poco después, un editor -Reitzel- compró los derechos para hacer una segunda edición y posteriormente una tercera. Confiado en que ahora empezaba a ser reconocido en Copenhague escribió una obra llamada *Amor en la torre de Nicolai o lo que dice el público*, que finalmente pudo ser llevada al teatro con gran éxito. Aprobó el segundo examen para la Universidad con la nota más alta; se trató de una prueba de Filosofía y Letras.

En 1830 fue invitado por un amigo del colegio a pasar las vacaciones en un pueblo pequeño a la orilla del mar, ahí conoció a la hermana de este amigo suyo, llamada Riborg Voigt. Se llevó bien con ella pues podían platicar por mucho tiempo de poesía, de teatro, de música, de filosofía, etc.; se hizo amigo de ella; esa amistad se convertiría en amor. Posteriormente la volvió a encontrar en Copenhague, ella estaba enamorada de otro hombre con el que casó, lo cual desilusionó a Andersen. De acuerdo con María Pilar Lorenzo (Andersen. H.C.; 1855), fue con Riborg con quien Andersen pudo haber pensado en formar un hogar pero, como ya se dijo, la joven estaba comprometida y Christian no le agradaba a la familia de ésta. Sin embargo Lorenzo dice también que pareciera que este enamoramiento no fue real.

En la vida del escritor hubo algunas otras mujeres de quienes supuestamente se enamoró: Louise Collin, hija de su protector Jonas Collin; Sophie Ørsted, hija de su amigo Hans Christian Ørsted y la cantante sueca Jenny Lind. Con esta última mantuvo una relación amistosa íntima, sin llegar a ser amorosa en ningún momento. Las relaciones cercanas de Andersen fueron más con las mujeres que con los hombres, pero eran de carácter fraternal. Una de estas relaciones fue la que mantuvo con Henriette Wulff, cuyo padre había recibido a Andersen en su casa por un tiempo. Se dice que con esta mujer sí mantuvo una relación de verdadera amistad; se escribían constantemente hasta que la mujer murió víctima del incendio del barco en el que viajaba. También existen afirmaciones acerca de los intereses homosexuales de Hans Christian:

Tuvo tendencias homosexuales declaradas pero, paradójicamente, también era un pretendiente de mujeres (le tiró los tejos a Jenny Lind, famosa cantante de ópera sueca, el famoso “Rui señor del Norte”, a Riborg Voit o a Louise Collin, la hija de su amigo Jonas Collin), pero solo lo hacía cuando estaba seguro de que la pretendida estaba ya comprometida en firme con su novio. De hecho, frecuentaba más la amistad con el hermano de una de esas mujeres, llamado Edward Collin (Callejo, J.; 2004: 173).

De acuerdo con Callejo (2004), existía el rumor de que Andersen mantenía una relación amorosa con Edward Bulwer Lytton. Christian tuvo una pasión por Carlos Alejandro heredero del ducado de Sajonia-Weimar-Eisenach. Otro vínculo importante fue el que tenía con Eduard Collin, del que se decía que, Andersen tenía una cierta dependencia y obsesión hacia él (Crawford, F.; 1891). Ejemplo de ello es la emoción exacerbada casi religiosa sobre el vínculo amistoso que Andersen manifestaba, cuya ferviente expresión parecía inclinarse claramente de Christian hacia Collin, no así por parte de éste último. Eduard por su parte hacía una división clara de la diferencia consanguínea entre ambos, pues nunca lo aceptó como hermano. Su aprecio por Andersen era innegable pero con ciertas reservas. En el poema que escribe Hans Christian Andersen en una carta del 15 de diciembre de 1832, hace alusión a su amistad con Eduard Collin, del cual se desprende el siguiente fragmento:

Eduard, nuestra amistad es en sí poesía, con el formalismo, y sin embargo con cierta riqueza en el mismo. Conocemos profundamente alma y pensamientos de cada uno, vamos a compartir el placer y la desgracia de los demás, fielmente corazón a corazón late, si bien los labios pronuncian el formalismo “usted”. – Para la poesía de nuestra vida en la tierra ahora agradecemos aquí con un fraterno usted-. El más dedicado de los amigos.

15 de diciembre de 1832 (Askgaard; S/año: S/pág.).

En el cuanto de la sombra el escritor narra cómo ésta ha sometido al que antes había sido su dueño. Cuando el sabio le pide a su antigua sombra que dada la convivencia ya podrían tutearse, la sombra lo despreció y le exigió que se dirigiera a ella hablándole de “usted”.

Con el paso del tiempo Andersen se fue volviendo cada vez más sensible, le faltaba confianza en sí mismo pues la dura crítica que recibía su trabajo o su persona lo lastimaba. En contraparte Chamizo –primer traductor de la obra de Andersen en alemán– aseguraba que lo consideraban como una persona soberbia y vanidosa, todo ello indignaba al escritor. El rechazo que había sido una variable importante en la conformación psicológica de Andersen estaba asociado a la soberbia. Una persona solamente puede rechazar a otra y despreciarla si la considera de menor valía. Christian rechazaba y padecía el rechazo. Padecía la soberbia de otros y practicaba su propia soberbia.

Se dice que Hans era vanidoso y egocentrista, su humor era cambiante. Actuaba con arbitrariedades y sobre todo era sumamente servil con gente poderosa, a quienes critica en sus trabajos. Hace alarde de las personas con las que se relaciona, muchos cuentos y novelas giran en torno a su misma persona. Es una de las personas que más se hacen retratar en su época. Le gusta llamar la atención en donde se presenta. [Su vanidad y egocentrismo no tienen vuelta de hoja. Gran parte del legado literario de Andersen lo constituyen sus varias memorias y un diario que ocupa nada menos que doce extensos volúmenes. Algún buen amigo hasta le sugiere en alguna ocasión la conveniencia de evitarlo para no resultar molesto] (Andersen; 1855: 22).

Este artista pudo avanzar y desarrollarse en la medida en el que fue aceptando con sencillez a la vida y lo que ésta le ofrecía. Paradójicamente la sencillez lo llevó a encumbrarse y a ser reconocido por la aristocracia y la nobleza.

En 1831 Hans Christian solicitó una beca de viaje al Rey Federico VI, quien se la concedió. Viajó a Alemania donde adquirió una gran popularidad. En este mismo año publicó un poemario titulado *Fantasías y esbozos*, además de ello escribió una crónica de su viaje a Berlín que apareció en el periódico *Siluetas*. Dos años después recibió una beca de viaje con la cual visitó por primera vez distintas partes de Europa.

Otra cuestión importante es revisar sobre sus viajes puesto que pareciera atender su necesidad de librarse de ese ahogo al permanecer demasiado tiempo con el mundo de gente adinerada de Copenhague, a pesar de compartir la mesa con el rey <está desde luego el sueño romántico insaciable de mundos desconocidos, de lo que está siempre más allá, y en su caso además, sana la curiosidad del niño pobre y de pueblo que no se acaba de creer que puede salir al gran mundo> (Andersen; 1855: 36).

Como ya se mencionó, Andersen se llevaba bien con uno de los hijos de Jonas Collin, Eduard, joven que tenía la decisión y el brío que a Christian le hacía falta. En alguna ocasión se encontraban él y Andersen en una fiesta con amigos de Eduard quienes pidieron al escritor que recitara algunos poemas; sin embargo el hijo de Collin se negó diciendo a Hans Christian que si lo hacía él se retiraría de la reunión. Eduard Collin nunca aceptó que Andersen pudiera recibir el trato de un hermano. Eduard había aprendido en su medio a sostener su importancia sobre la comparación con otros a los que consideraba menos. El protegido de su padre nunca podría ser considerado hermano pues eso habría puesto en entredicho la superioridad de Eduard.

Adelantándonos en la historia del escritor pero en relación a lo arriba descrito cabe narrar que en 1943, Christian Andersen, en su tercera edición de relatos titulada “Nuevos cuentos” incluyó una narración llamada “La sombra” (Andersen; 1843) ya antes citada;

en ella plantea los peligros que puede implicar para un ser honesto el dejarse llevar por las apariencias sociales, las ambiciones y la falta de respeto humano. Narra la historia de un hombre que es seducido por su propia sombra y que lo va destruyendo poco a poco queriéndose posicionar cada vez más sobre su existencia hasta prohibirle ser lo que es, pretendiendo humillarlo públicamente. El cuento concluye con la muerte del que se somete. En 1922 el escritor Johannes Marer narró que dentro de sus encuentros personales con H.C. Andersen hubo una anécdota significativa sucedida en 1874. Estando en el primer piso de Dronninges Tvaergade Nr. 19, edificio donde varias personas de la familia Collin residían, se encontró Marer con Andersen en este piso, donde vivía Eduard Collin. Siendo Marer un niño y queriendo saber lo que el autor había querido decir con “La sombra” se acercó con temor al escritor de quien creía recibir una mirada de ligero desprecio y armándose de valor le preguntó “¿Quién es la sombra?” Enseguida Andersen sonrió y dándose la vuelta señaló hacia el departamento de Eduard Collin a quien señaló diciéndole al niño “Es por ahí” (Askgaard; S/año: S/pág.).

La anécdota anterior muestra claramente la lucha que entabló durante toda su vida Andersen por ocupar un lugar en el que no fuera humillado.

Regresando al año de 1834 Andersen visitó Italia. En Roma acudió al segundo entierro de Rafael, en la Academia de San Luca, en el que participaron distintos personajes importantes del medio; en este lugar es donde conoció al escultor Thorvaldsen. Por él, Andersen sentía una especial empatía, puesto que la obra de ambos al igual que sus peculiares personalidades habían sido sumamente descalificadas en Dinamarca (Matrán; 2015:23).

En 1835 se publicó el primer *Cuaderno de cuentos*, al año siguiente hubo uno más y posteriormente, se publicaba un libro cada Navidad. Así se fue convirtiendo en el regalo más común para los niños en la Pascua. Andersen recibía buenas críticas con respecto a sus cuentos y fueron traducidos a muchos idiomas. En este mismo año publicó su primera novela titulada *El improvisador*, esta fue inspirada, el año anterior durante su viaje a Italia, siendo este un año muy productivo para el escritor, en el que además escribió novelas cortas y un libro de poemas llamado *Los doce meses del año*. Gracias a

esto el Rey Federico VI premió su creación apoyándole con una pensión anual; con ella Andersen podía sostenerse sin necesidad de sus anteriores padrinos (Matrán; 2015:23).

En 1840 Andersen iniciaría un gran viaje alrededor de Europa en donde visitó lugares como Alemania, Italia, Malta, Grecia llegando incluso entre otros lugares hasta Constantinopla. Publicaría dos años más tarde el libro “El bazar de un poeta”, en el que plasmó ampliamente lo vivido en este largo viaje. Este texto fue calificado como el más sobresaliente libro de viajes. Pese a ello Andersen carecía de reconocimiento como escritor serio en su natal Dinamarca. En el año de 1844 los Reyes de Dinamarca lo invitaron a la isla de FÔhr.

... Su actividad viajera es incansable dentro y fuera de Dinamarca. Y no se contenta sólo con viajar a los países vecinos, sino que visita incluso algunos que entonces resultaban extremadamente exóticos, como España y Grecia, llegando hasta lo que entonces era Constantinopla, e incluso regiones como la de los Balcanes, no exentas de peligros. Y esto es un mérito innegable si se tiene en cuenta el carácter temeroso y las innumerables fobias del escritor (Andersen; 1855: 34).

Una de las fobias más conocidas del escritor era a que lo enterraran vivo; de acuerdo con Callejo (2004), Andersen llevaba siempre consigo una nota que advertía a las personas -si es que lo llegaban a encontrar inconsciente- que no lo dieran por muerto. Así mismo en su mesa de noche dejaba otra nota en la que decía que no estaba muerto aunque lo pareciera. En el prólogo de “El cuento de mi vida”, María Pilar Lorenzo narra que Andersen padecía de innumerables fobias destacando entre ellas el miedo a morir en un incendio como le había sucedido a su amiga Henriette Wulff quien murió en un incendio en pleno océano; por ello Hans Christian siempre llevaba en su equipaje una soga para descolgarse de la ventana del hotel en caso de incendio (Andersen, H.C.; 1855: 34). Estos hechos más que hablar de fobia, hablan de miedo, y de angustia ante la amenaza de muerte como un rasgo de personalidad presente en el escritor, lo cual puede estar

asociado a las pérdidas importantes que vivió en su infancia y al ambiente de desprotección y agresión en el que creció.

Hans Christian Andersen no deseaba encontrarse con su media hermana, Karen Marie, era un miedo constante que se le apareciera y le causara alguna dificultad o le avergonzase. Este secreto fue compartido con su amigo Jonas Coliin Senior y fue siempre guardado hasta su muerte. El descubrimiento de la existencia de la media hermana de HC se dio hasta después de fallecido el escritor cuando se publicó un libro con cartas de Christian Andersen.

... esta hermanastra, según se dice, vivía en Copenhague y el escritor estaba horrorizado ante la idea de que se presentara a verle y le pusiera en ridículo. Tampoco nos dice nada de la afición de su madre por el alcohol, que empañaba la imagen de distinción que Andersen se empeñaba en dar de sí mismo (Andersen; 1855:15)

Karen Marie, lo buscó en el año de 1842 para pedirle su apoyo económico, al principio este hecho le causó un singular sobresalto al escritor, aunque posteriormente le brindaría su apoyo a ella y a su esposo de apellido Kauffman. Karen moriría a los 45 años y al igual que su madre tenía preferencia por la bebida.

Años más tarde en 1847 Hans Christian continuó con sus viajes. Conoció Inglaterra y ahí se encontró con Charles Dickens, un año antes conoció a otro personaje famoso durante su visita a Alemania –Jacob Grimm-. En este periodo y hasta 1848, el escritor continuó con su producción artística convencido de cumplir su sueño de ser un gran dramaturgo; sin embargo nunca llegaría a serlo (Matrán; 2015:24).

En forma lamentable existe otra teoría con respecto a la asiduidad de los viajes del escritor y se manifiesta en la siguiente cita de Lorenzo sobre Andersen:

...Tenía características de persona acomplejada, pues trata de ser admitido entre quienes él considera que lo desprecian en el fondo, da la impresión de que su interés verdadero es tratar con gente distinguida y poderosa. No sentí que la gente de su país lo aceptaba, se daba cuenta que se reían de él menospreciándolo por su poca cultura y proveniencia humilde “Sus numerosos viajes al extranjero no obedecen sólo a su enorme curiosidad y deseo de aprender, sino que suponen al mismo tiempo una huida de Dinamarca, donde no hace otra cosa que acumular tensiones, que acabarían con él de no tener esa válvula de escape” (Andersen: 1875: 10).

La cita anterior podría entenderse como un rasgo de carácter del escritor adquirido desde su infancia que lo impulsaba a dejar un lugar para ir en busca de otro que le diera un mejor reconocimiento. Sin embargo, cabe recordar que muchos de sus viajes y de sus estudios los realizó gracias al apoyo de personas influyentes por lo que puede reconocerse que en la edad adulta el móvil de sus viajes estaba dado por su propia capacidad para expandirse y relacionarse en el mundo de las letras.

Tras años de ausencia, Andersen publicó nuevamente en el año de 1857 una novela titulada *Ser o no ser*, este título no tuvo tanto renombre, cosa distinta ocurriría con sus cuentos, que para entonces eran múltiplemente reconocidos. Un año más tarde comenzaría una costumbre que mantendría por años, la cual consistía en relatar con su propia voz aquellos cuentos que le habían hecho tan popular, así como ilustrarlos con dibujos o por medio de recortes de papel elaborados por sus propias manos con gran habilidad.

“...dotado de un gran talento, persona creativa, de imaginación desbordante, además de escribir diferentes registros, leía en voz alta con excelente dominio de ritmo y de la inflexión, cantaba, hacía dibujos durante sus viajes, realizaba collagues...” (Matrán; 2015:24).

Andersen conservaría la misma curiosidad e ingenio del niño que fue, manteniéndola a lo largo de su vida, acercándole al uso de los inventos de la vanguardia, en cuyo interés especial se encontraban las cámaras fotográficas, percibidas por él como artefactos capaces de perdurar a perpetuidad o inmortalizar los momentos a través de la fotografía, por tanto Andersen gustaba de ser fotografiado para la posteridad (Matrán; 2015:24).

En 1863 después de otro viaje, Andersen regresó a los libros de viajeros, esta vez narrando su estancia en España, donde fue gratamente sorprendido por la belleza de Málaga.

En 1866 el Rey de Dinamarca le concedió el título honorífico de Consejero del estado y finalmente en el año de 1867 varios años después de que sus primeras creaciones literarias vieran la luz, Odense, Dinamarca, al fin, realizó un amplio reconocimiento al artista, proclamándole: “Hijo ilustre”. Para conmemorar tal honor la ciudad del templo sagrado de Odín se iluminó entera en su honor (Matrán; 2015:24). Su ciudad natal al fin le había dado un lugar distinguido en cada uno de sus hogares.

Muchos años de su vida Hans vivió siendo un huésped distinguido de diferentes familias, siendo considerado parte de estas. Una de las familias más importantes en la vida del escritor sería la del matrimonio de los Melchior, compuesta por Dorothea Moritz Melchior Melchior y Moritz Gerson Melchior. Estos personajes tuvieron mayor relevancia en 1868, año en el que Andersen mantuvo una estrecha correspondencia con Dorothea Moritz Melchior Melchior<sup>13</sup>. Estas cartas, permiten reflexionar sobre la relación que tendría con Dorothea dado que la escritura hacia esta mujer tiene tintes de un lazo maternal.

Hans Christian Andersen no sólo cuenta a esta mujer datos sobre lo sucedido y visto en sus viajes, sino que añade algunos datos sobre sus tropiezos, su estado de salud y lo que se imagina que ésta le hubiese dicho, como si se tratara de cuidados brindados a través de las palabras y que Christian señala como sermones atribuidos a una figura cuidadora. Un ejemplo de ello se manifiesta con estas frases: *Puedo oírte decir: “¡Lo que está mal con esta persona puede que tenga que ver con que no tienes cuidado!” Admito*

---

<sup>13</sup> Existe una colección de correspondencia entre los señores Melchior y Hans Christian Andersen. Estas cartas fueron obtenidas por el Museo de Odense en el 2005, completando con 9 cartas más una colección de 150 cartas que permiten recuperar alguna información de lo acaecido al escritor en el año de 1868.

*que así fue [...] (Grum-Schwensen; S/año: S/pág.);* esta frase fue escrita por Andersen en la correspondencia, después de haberse tropezado con un tronco por descuido y haberse provocado una herida en la pierna. En esta época tras este evento H.C. escribió a la Sra. Melchior para contarle sobre su estado de salud y el progreso de su herida, finalizando con el agradecimiento a sus atenciones y a las reuniones procuradas por el matrimonio.

La carta del 17 de junio de 1868 concluye diciendo *“Aunque me somete a prueba dolorido, todavía soy un niño afortunado,...”* (Grum-Schwensen; S/año: S/pág.). La necesidad de Andersen de contar con una figura protectora muestra un rasgo de su personalidad. Su padre aunque le proporcionó muchísimos cuidados nunca pudo cumplir con las funciones básicas protectoras que brinda una madre a un bebé. En esta carencia podría apoyarse la interpretación de la angustia de muerte y desvalimiento que vivía el autor.

Debido a las necesidades de reconocimiento y protección que requiere un infante, Andersen, más que ser un adulto que viniera en apoyo de los niños, fue un niño que buscó el apoyo de los adultos.

Sobre los cuentos que escribió pareciera que eran dirigidos a niños, pero él no lo creía así, prueba de ello es que “Cuando con ocasión de su setenta aniversario se le dedicó la estatua que hoy preside los jardines del Rey en Copenhague, el escritor se negó a que se representara su figura rodeada de niños, ya que los cuentos que había escrito iban destinados a gente de todas las edades y no especialmente a los pequeños como erróneamente se ha creído” (Andersen; 1855: 22)

El apoyo de los Melchior lo recibió hasta el final de su vida. Murió en 1875, en la residencia de campo de los Melchior, lugar donde actualmente se encuentra una estatua conmemorativa del escritor. Murió rodeado de personajes importantes y destacados para la sociedad danesa. En su sepelio no fue acompañado por ningún familiar; para estas fechas no poseía ninguno. Su legado queda instaurado para la humanidad en cada hogar por medio de sus cuentos. En su memoria a partir de 1956 se le otorga el premio Hans

Christian Andersen aquel que con su talento logre destacar en la creación de literatura infantil e ilustración, este ultimo instituido desde 1966 (Matrán; 2015:27).

En el año de 1857, Andersen conoció a Harald Schaff, un bailarín danés que se encontraba de vacaciones con un compañero suyo -Lauritz Eckardt- en casa del amigo de Andersen -Charles Dickens- a quien decidió visitar aprovechando la escala que debía hacer en París cuando regresaba de Inglaterra. Se llevó bien Schaff y juntos visitaron Notre Dame.

Tres años más tarde casualmente volvió a encontrarse con Lauritz y Schaff en Baviera, con quienes pasó una semana recorriendo Múnich. De acuerdo con Wullschlager (2002), en 1862 Andersen comenzó una relación con Harald. Durante varios meses se les vio pasear juntos, en ocasiones les acompañaba Eckardt. Se dice que Hans Christian no se molestaba en ocultar ante la gente sus sentimientos hacia el bailarín.

A finales del año 1863 terminó esta relación, Scharff se fue alejando de Andersen poco a poco pues, de acuerdo con Jens Andersen (2005), el bailarín comenzó una relación con su amigo Lauritz Eckardt. Andersen aunque desilusionado, tomó la situación con calma. Sin embargo buscaba oportunidades para encontrarse con Harald en el Teatro Royal, para tratar de acercarse nuevamente a él, no consiguió ni siquiera conservar su amistad.

De acuerdo con Jens A. (2005) cuando Andersen escribía en sus diarios con respecto a las relaciones con otros hombres – aunque fugaces - decía que habían sido de una importancia invaluable, a pesar de que siempre se iban de su lado a continuar con sus vidas, dejándolo solo y decepcionado.

## **Conclusión**

Para entender la grandeza de Hans Christian Andersen es necesario partir del reconocimiento de sus carencias por una parte la económica que había dañado a su familia y a él desde generaciones atrás haciendo que viviera una vida de fuertes limitaciones debidas a la pobreza. Por otra parte Andersen creció en la carencia de un

lugar social. Por una parte se dio la locura del abuelo al que se le mantenía distante y por otro lado el oscuro pasado de la familia materna que guardaba el secreto de la promiscuidad y la prostitución. Tales carencias formaron la consciencia desde la infancia de Christian de una falta de pertenencia y de un rechazo social al que toda su vida trató de responder encontrando en otros el reconocimiento de un lugar familiar.

Hans, el padre fue desposeído de la posibilidad de posicionarse a través del estudio. Su propio padre le negó el acceso a la escuela, lo obligó a heredar el oficio de zapatero y lo marcó con el estigma social de ser el hijo del loco. Hans modeló en su hijo por un lado la frustración de no haber podido pertenecer a una clase social y cultural y por otro su amor a la literatura, al arte y a la creatividad. Fue un padre bueno que por una parte los sostuvo fuertemente durante sus 11 primeros años de vida pero por otra no pudo liberarlo del estigma social. La estrecha relación con el padre hizo que Hans Christian eligiera como objeto complementario en su búsqueda de vida a hombres que realizaran la misma función de acompañamiento y reconocimiento que el padre había realizado con él dejando en esta actitud el rastro de una fijación infantil hacia la figura del padre que posteriormente se manifestaría en actitudes afeminadas infantiles, en búsqueda de relaciones con hombres jóvenes, en formas de homosexualidad no claras y en bloqueos en sus relaciones con mujeres.

Hans Christian no solo fue despojado en los inicios de su vida sino herido por la muerte del padre perdiendo con él al objeto afectivo que le daba confianza y seguridad. Las carencias le mostraron un mundo amenazante que por una parte le infundía miedo. Un mundo que lo despreciaba por su herencia social y que no le permitía desenvolverse libremente. De este modo aprendió a rechazar y a ser rechazado. Rechazó inicialmente la escuela, rechazó el oficio de zapatero, la beca que le ofreció el Príncipe Christian, rechazó a la familia de su madre y se llenó de miedo ante la consciencia de ser nieto de un loco. Despreció su origen, despreció su propia infancia encontrando en los otros niños a seres que lo despreciaban y con los cuales no podía convivir. Simultáneamente fue rechazado en ocasiones por maestros y en otras por compañeros en la escuela y en los talleres, recibiendo las burlas de ellos. Christian se formó en el crisol del desprecio y ello

lo marcó pues siempre esperó el aprecio, el reconocimiento y un lugar provenientes de otro. La imagen de sí mismo quedó entintada por el desvalimiento.

El enojo que le causó el rechazo quedó interiorizado y emergió como fobias. Miedo a ser enterrado vivo o miedo a morir quemado. La angustia de aniquilación que sustentaba estos miedos lo obligó a salir de Odense; tuvo la necesidad de irse, de alejarse para tratar de reencontrar la figura de un padre protector.

Por lo anterior podemos entender en este artista la existencia de una dualidad en la que por una parte había aceptado como válido el desprecio quedando sin un reconocimiento propio de su propio valor que lo hizo siempre vivir esperando que la mirada del otro lo rescatara. Paradójicamente el sentirse despreciado lo llenó de dolor y exacerbó su sensibilidad.

Ante el desprecio y la falta de oportunidad aprendió de su padre la inconformidad y el deseo de poder ser y realizar su propia vida. Este padre que fue motivo de superación permanente pues le enseñó a enfrentar y a explorar la vida inculcándole el deseo de que se atreviera a lo que él mismo no pudo enfrentar.

La figura del padre tanto en lo positivo como en lo negativo, tanto en las posibilidades como en las carencias fue entonces el sustento permanente de su crecimiento y de su libertad para expresar con plenitud el derecho a ser uno mismo.

## **Bibliografía**

Andersen, H. C. (1855). El cuento de mi vida. Selección, traducción y prólogo de María Pilar Lorenzo. Primera edición en danés, 1855. Ediciones De la Torre, Madrid, 2005.

Andersen, H.C. (1961). Cuentos completos. Prólogo de Luque Salvador Bordoy. Ediciones Aguilar, España.

Andersen, H. C. (1875). Mit livs eventyr. Ediciones de la torre, Madrid.

Andersen, J. (2005). Christian Andersen: A new life. Overlook Press, New York.

Barbieri, N. S.; y Sedoni, C. (2008). Aspetti religiosi nelle fiabe e nelle storie di Hans Christian Andersen, Universidad de Bolonia, Bolonia.

Callejo, J. (2004). Enigmas literarios: secretos y misterios en la Historia de la Literatura. Ediciones Corona Borealis, España.

Grum-Schwensen, A. ((S/año)). "Thank You for the Letters You Sent Me...". 20 octubre 2016, de Odense City Museums Sitio web:

<http://museum.odense.dk/en/knowledge/knowledge-hans-christian-andersen/publications-on-hca-/thank-you-for-the-letters->

Edmée, M. (1986). La vida y los cuentos de Hans Christian Andersen. En Andersen, H. C. *Cuentos*. México: Porrúa.

Ejnar Stig Askgaard. (S/año). The Lineage of Hans Christian Andersen. 20 octubre 2016, de Odense City Museums Sitio web:

<http://museum.odense.dk/en/knowledge/knowledge-hans-christian-andersen/publications-on-hca-/the-lineage-of-hca>

Ejnar Stig Askgaard. (S/año). May We Be on Familiar Terms. 20 octubre 2016, de Odense City Museums Sitio web: <http://museum.odense.dk/en/knowledge/knowledge-hans-christian-andersen/publications-on-hca-/may-we-be-on-familiar-terms>

Matrán Bea, C. (2015). Arte y Psicobiografía: Un Estudio de la Obra Gráfica de Hans Christian Andersen (Tesis de Doctorado). Universidad de Murcia, Murcia, España.  
Recuperado de [www.tdx.cat/bitstream/10803/307221/1/TCMMB.pdf](http://www.tdx.cat/bitstream/10803/307221/1/TCMMB.pdf)

Meyers, R. W. (2001). La pequeña sirena: identificación femenina de Hans Christian Andersen. *Journal of Applied estudios psicoanalíticos*, 3 (2), 149-159.

Soriano, M. (1995). La literatura para niños y jóvenes: guía de exploración de sus grandes temas. Ediciones Colihue SRL, París.

Wullschlager, J. (2002). Hans Christian Andersen: the life of a storyteller. University of Chicago Press, Londres.

8.

## **LAS RELACIONES DE LA DISCIPLINA EN EL ESLABÓN DE BASE DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

THE RELATIONS OF THE DISCIPLINE IN THE LINK OF BASE OF HIGHER EDUCATION

Esp. Pedro León Llano

DrC. Alberto González González

Correo: pedroleon@uart.edu.cu

[albertogg@uart.edu.cu](mailto:albertogg@uart.edu.cu); [albeglez0@gmail.com](mailto:albeglez0@gmail.com),

Universidad de Artemisa, Cuba, Profesores Auxiliares

### **Resumen:**

Numerosas han sido las investigaciones que se han efectuado en Cuba en torno al trabajo metodológico y sus formas fundamentales, determinándolo como componente esencial para la formación y la capacitación de los educadores. Por tal motivo se le ha llegado a considerar como un rasgo característico de la pedagogía cubana y por tanto una buena práctica posible de generalizar a otros territorios del mundo. El cumplimiento de los objetivos del trabajo metodológico de la disciplina en el eslabón de base de la educación superior, está dado en la medida en que se establezca de forma exitosa la coordinación, la asesoría y el control como relaciones entre los sujetos que intervienen en este escenario. Esta ponencia tiene como objetivo de revelar el papel de la asesoría, la

coordinación y el control que debe desempeñar la disciplina en el trabajo metodológico en el eslabón de base de la educación superior. Se exponen los resultados de la práctica profesional pedagógica de la autor, como jefe de disciplina de la carrera Educación primaria que ha sido obtenido mediante los proyectos de investigación y de su formación doctoral. La aplicación de métodos científicos como la inducción-deducción, el enfoque sistémico, el análisis documental y la observación, permiten sistematizar a partir del modelo del profesional como documento rector, el papel que debe desempeñar la disciplina en el eslabón de base de la educación superior para posteriormente realizar la caracterización de la coordinación, la asesoría y el control.

Palabras claves: Coordinación, asesoría, control, disciplina, eslabón de base, educación superior

**Abstract:**

The researches that have made in Cuba about work methodological and his basic manners themselves have been numerous, determining it as essential component for the formation and the educators' capacitating. A feature characteristic of the pedagogy has been gotten to regard as Cuban to him for such motive and therefore a possible good practice to generalize to other territories of the world. The fulfillment of the objectives of work methodological of the discipline in the link of base of higher education, you are given inasmuch as the coordination, the expert advice and the control like relations between the subjects that intervene in this scene are established of successful form. This dissertation aims at of revealing the paper of the expert advice that must perform the on-the-job discipline, the coordination and the regulation methodological in the link of base of higher education. Expose themselves the results of the pedagogic professional practice of her author, like manager of discipline of the career education elementary school that has been obtained by means of the fact-finding projects and of his doctoral formation. The application of scientific methods as induction deduction, the systemic focus, the documentary analysis and the observation, they allow systematizing as from the model of the professional such as ruling document, the paper that you must take out of pawn disciplines her in the higher education's link of base stops at a later time accomplishing the characterization of coordination, the expert advice and the regulation.

Key words: Key words: Coordination, expert advice, regulation, discipline, link of base, higher education

## **INTRODUCCIÓN**

Un aspecto sumamente debatido actualmente en la Educación Superior es el relacionado con las vías y procedimientos a emplear para perfeccionar la labor docente de las diferentes carreras que se desarrollan en una universidad (P. Horruitinier, 1998).

La creación del MES en el año 1976 ha contribuido de modo esencial a consolidar un sistema de trabajo en toda la red de universidades del país para la formación sistemática de los docentes, lo que usualmente se denomina trabajo metodológico.

Numerosas han sido las investigaciones que se han efectuado en Cuba en torno al trabajo metodológico y sus formas fundamentales. En estos es frecuente encontrar definiciones de trabajo metodológico coincidentes en su objetivo, contenido, enfoque sistémico y como componente esencial para la formación y la capacitación de los educadores; estos autores destacan a la didáctica como un aspecto común para la dirección de esta actividad, pero en ellos existen diferentes posiciones: para unos el trabajo metodológico es la gestión de la didáctica, mientras que para otros es la parte instrumental. Se puede identificar que su dirección a partir de las relaciones que se establecen entre los niveles organizativos y de dirección es un tema poco tratado.

El trabajo metodológico tiene sus antecedentes legales en diferentes resoluciones ministeriales. En el MES aparecen reglamentaciones desde 1976, con hitos en 1988, 1991 y en el 2007 con el Reglamento del Trabajo Docente y Metodológico, establecido por la resolución ministerial No. 210 vigente en la actualidad y modificada en algunos de sus artículos por la No 145 del 2011. En estas normativas nuevamente aparece la didáctica como elemento esencial, pero la vigente en la actualidad no contribuye a unificar las diferentes posiciones de los investigadores, al no declarar desde su definición, qué tipo de labor es la que se apoya esencialmente en la didáctica. Se establece, en dicha resolución, los niveles organizativos y de dirección del trabajo metodológico, además se hace énfasis en el carácter de sistema que debe poseer; pero no se brinda cómo se deben relacionar estos niveles para lograr el enfoque sistémico.

En el documento “Perfeccionamiento del sistema de gestión del proceso de formación integral de los estudiantes universitarios en el eslabón de base” (2013) se define el año académico como el escenario para la formación integral de los futuros graduados y deja de ser un nivel organizativo al presentarlo como un nivel atípico de dirección, además se declara que es determinante en este, la acción de los departamentos involucrados, del colectivo de carrera y la comunidad universitaria del año académico. En dicho documento se establecen las funciones de estos niveles y las atribuciones y obligaciones de sus titulares.

Nótese que en la concepción del eslabón de base de la Educación Superior no se hace explícito el papel de la disciplina, que es un subsistema integrador de la carrera, el cual mediante su trabajo metodológico permite la integración y la interdisciplinariedad necesaria para la formación integral del estudiante en el año académico.

A partir de indagaciones realizadas con profesores y directivos de diferentes niveles organizativos y de dirección de centros de Educación Superior, así como por el análisis de los resultados de la planificación, ejecución y control del trabajo metodológico en la Universidad de Artemisa, se ha podido constatar que si bien es una normativa y se reconoce el carácter sistémico e integral que debe poseer el trabajo metodológico en el eslabón de base de la Educación Superior, no se ha concebido adecuadamente el papel que en ello tiene la disciplina, nivel organizativo esencial para el desarrollo del trabajo metodológico. Consecuentemente se plantea el objetivo de: revelar el papel de la asesoría, la coordinación y el control que debe desempeñar la disciplina en el trabajo metodológico en el eslabón de base de la educación superior.

### **Desarrollo:**

#### **El papel de la disciplina en el trabajo metodológico en el eslabón de base de la Educación Superior**

Las exigencias que plantea el eslabón de base de la Educación Superior para la formación integral de los futuros profesionales, impone el análisis de cómo se pudiera concebir el trabajo metodológico para este escenario.

Según la Resolución 210/07, en su artículo 24 expresa: “El trabajo metodológico es la labor que, apoyados en la Didáctica, realizan los sujetos que intervienen en el proceso docente-educativo, con el propósito de alcanzar óptimos resultados en dicho proceso, jerarquizando la labor educativa desde la instrucción, para satisfacer plenamente los objetivos formulados en los planes de estudio” (MES 2007, p. 4).

Al fundamentar, en este caso, las relaciones en el trabajo metodológico del eslabón de base en la Educación Superior, se tiene en cuenta que la dirección debe estar basada en la coordinación, la asesoría y el control para estar a tono con las exigencias establecidas en el documento “Perfeccionamiento del sistema de gestión del proceso de formación integral de los estudiantes universitarios en el eslabón de base” (2013 y 2014).

Por estos elementos, se considera que la coordinación en la dirección del trabajo metodológico en el eslabón de base de la Educación Superior es fundamental, porque “...permite planificar, organizar, ejecutar y regular los recursos humanos para el estudio, la discusión, el intercambio y la aplicación del sistema de trabajo metodológico en el eslabón de base de la Educación Superior. Es importante que se tenga en cuenta que aquí la coordinación es un tipo específico de relación y no la coordinación que como relación se establece de manera general en cualquier sistema (A. González, 2016, p. 36).

Para fundamentar la asesoría como una relación en el trabajo metodológico en el eslabón de base de la Educación Superior, se parte de considerarlo como un trabajo creador que exige el perfeccionamiento de dirigentes y profesionales de la docencia, para que puedan con su acción directa elevar el nivel de preparación científico y metodológica del personal docente y que su éxito depende en gran medida de la capacidad y visión de los que dirigen el proceso, de su interpretación, de la variabilidad y complejidad de las tareas.

En este perfeccionamiento, el asesoramiento a los profesionales que cumplen funciones o participan en el desarrollo de las formas de trabajo metodológico, juega un papel importante con el propósito de resolver problemas encontrados en la práctica profesional, a partir de que uno de los participantes -justamente el que tiene el problema- demanda ayuda para resolverlo y el otro está en situación de corresponder a esta petición al ofrecer variados recursos para contribuir a encontrar la solución.

En el ámbito educativo, J. M. Nieto (2001) presenta una conceptualización de la asesoría como un "proceso de ayuda basado en la interacción profesional y orientado a la resolución de problemas de la institución escolar" (p.10), es decir, se involucra a una parte que brinda la asesoría y a otra que la recibe, lo que implica establecer una relación en un amplio campo de actividades.

El asesoramiento se considera como una relación de igualdad, caracterizada por una confianza mutua y una comunicación abierta, que permite a partir de la identificación de problemas, activar los recursos personales para identificar y seleccionar estrategias que puedan tener alguna probabilidad en la resolución de los problemas identificados, comparte las responsabilidades en el desarrollo y evaluación del programa o estrategia que ha sido puesta en funcionamiento.

A partir de estos referentes, A. González (2016) considera la asesoría como una relación en el trabajo metodológico en el eslabón de base de la Educación Superior y plantea que es "...un proceso de intercambio donde las influencias recíprocas entre los participantes, a partir de identificar los problemas, permiten planificar, organizar, ejecutar y regular la asistencia, el apoyo mediante la sugerencia, ilustración u opinión, a los directivos y miembros de los colectivos metodológicos en busca de cumplir los objetivos trazados" (p. 38).

El control es fundamental en el trabajo metodológico, porque garantiza que este adquiera su propósito, que es "...alcanzar óptimos resultados en el proceso docente-educativo, jerarquizando la labor educativa desde la instrucción, para satisfacer plenamente los objetivos formulados en los planes de estudio encaminado a la formación integral de los egresados" (MES, 2007, p. 4).

El control es concebido como "una actividad no solo a nivel directivo, sino de todos los niveles y miembros de una entidad, orientando a la organización hacia el cumplimiento de los objetivos propuestos bajo mecanismos de medición cualitativos y cuantitativos". (E. Cabrera, 2014, p. 1). Este enfoque hace énfasis en los factores sociales y culturales presentes en el contexto institucional ya que parte del principio que es el propio comportamiento individual quien define en última instancia la eficacia de los métodos y técnicas de control elegidos en la dinámica de dirección.

Una relación implica, según S. H. Alonso (2002), “el contacto directo y sistemático entre dirigentes y dirigidos para planificar, organizar, regular –más que las actividades específicas a desarrollar en la ejecución del trabajo--, las acciones de dirección que se requieren para elevar la calidad de la educación y los modos de actuación más convenientes en cada lugar” (p. 193).

Estos elementos están presentes en el control, porque promueve el análisis, la valoración, la evaluación y la modificación de la conducta, los métodos que emplean y los resultados que obtienen los implicados en la dirección del trabajo metodológico en el eslabón de base de la Educación Superior. Por tal motivo el control, además de ser una función de dirección, se considera como un tipo de relación en el trabajo metodológico en el eslabón de base de la Educación Superior. Según A. González (2016) es “...un proceso de intercambio, que propicia acoplar las actuaciones del equipo a partir de comprobar el resultado real del trabajo, lo que permite poner de manifiesto las dificultades y logros que surgen en el cumplimiento de los objetivos propuestos para el reajuste de los modos de actuación profesional” (p. 39). Esta relación, para que sea efectiva, requiere del dominio por los participantes de la Didáctica de la Educación Superior y de las normas que regulan el trabajo metodológico.

A partir de estos referentes se define **la dirección del trabajo metodológico en el eslabón de base de la Educación Superior como** “un proceso de intercambio que se realiza, mediante la coordinación del sistema de trabajo metodológico, el asesoramiento de los recursos humanos del eslabón de base de la Educación Superior y el control de los objetivos propuestos, según las atribuciones y obligaciones que a cada quien le corresponda, desde el cumplimiento de las funciones de dirección” (A. González, 2016, p. 40).

Por tanto el reto, en la dirección del trabajo metodológico en el eslabón de base de la Educación Superior, está en cómo se deberá establecer las relaciones entre los sujetos pertenecientes a los subsistemas del trabajo metodológico que intervienen en este contexto.

Para abordar las posiciones de los componentes de este sistema, así como su jerarquización, es necesario comenzar por los niveles de dirección de facultad y

departamento docente; este último es un elemento de vital importancia en la concepción en sistema de esta actividad, para lograr la generalización en el claustro de las mejores experiencias de los diferentes colectivos, así como para trazar estrategias pedagógicas comunes dirigidas al perfeccionamiento del proceso de formación.

El enfoque de sistema del trabajo metodológico es un rasgo esencial de esta actividad y supone la necesidad de realizarlo en cada uno de los subsistemas de la carrera, como vía para el perfeccionamiento de dicho proceso a cada nivel, en primer lugar, en la carrera. A partir de ella se identifican los dos subsistemas principales: el año y la disciplina. Ambos son esenciales para la correcta estructuración del plan de estudios y por tanto, adquiere también vital importancia la actividad metodológica de estos.

Por lo que es imprescindible establecer las premisas para el desarrollo de la coordinación, la asesoría y el control del trabajo metodológico en el eslabón de base de la Educación Superior centrados en el papel que debe jugar la disciplina.

La coordinación, la asesoría y el control a realizar en el trabajo metodológico entre los diferentes colectivos metodológicos (de carreras, disciplinas y año académico) en el eslabón de base de la Educación Superior, está dirigido a efectuar el análisis de los programas de disciplinas y asignaturas, desde las exigencias que establece el modelo del profesional, que permitan diseñar formas de integración e interdisciplinariedad sobre la base de procesos de sistematización de los contenidos que garantizan un desempeño futuro exitoso y competente.

Estas alternativas de integración e interdisciplinariedad se focalizan en el trabajo con los nodos interdisciplinarios (J. N. del Valle, 2015), los cuales al ser contenidos comunes a diferentes disciplinas serán objeto de determinación, análisis e instrumentación por los colectivos pedagógicos de la carrera.

Se hace imprescindible en el trabajo metodológico del eslabón de base de la Educación Superior, establecer las relaciones de coordinación entre las disciplinas del plan del proceso docente en cada carrera, para determinar la lógica de la ciencia, en función de brindarle al estudiante los fundamentos necesarios para su desempeño, sustentado en la concepción dialéctica del mundo. En este sentido se debe trabajar para lograr que

comprendan, valoren, reflexionen y solucionen los problemas profesionales en toda su complejidad.

Los programas de las disciplinas y el plan del proceso docente son documentos imprescindibles del currículo y deben estar en estrecha relación con el modelo del profesional que se considera el documento principal donde están presentes los problemas profesionales que responden a las necesidades sociales y generan los objetivos generales de la formación.

La disciplina debe asesorar en la preparación de la carrera para la formación de los futuros profesionales, primeramente para hacer un análisis de los programas de las disciplinas y del plan del proceso docente, para determinar cómo responder al modelo de profesional y luego reflexionar en lo referente a la ubicación lógica de cada asignatura y disciplina en el mapa curricular por años; seguidamente, en el trabajo metodológico del colectivo de carrera, para determinar los contenidos de los problemas profesionales (J. N. del Valle, 2015).

El análisis de los componentes cognitivos, metodológicos y axiológicos de los problemas profesionales se considera como la primera premisa en el desarrollo de las relaciones para la dirección del trabajo metodológico en el eslabón de base de la Educación Superior. Para ello la disciplina debe tener como precedente un análisis para la correspondencia de los objetivos formativos del modelo del profesional y sus atributos esenciales (objeto de trabajo, esferas de actuación y campo de acción), para determinar la integración de los diferentes contenidos que posibilitan al estudiante la construcción y reconstrucción de su modo de actuación profesional.

Posterior a la integración, la disciplina se debe dar paso a las relaciones externas, dadas por las diferentes formas de interdisciplinariedad que en el eslabón de base se centran en la disciplina principal integradora presente en cada carrera y en el año en cuestión (J. N. del Valle, 2015).

A decir de F. Perera (2004) la interdisciplinariedad no niega las disciplinas, sino que se relaciona dialécticamente con ellas. Los planteamientos interdisciplinarios surgen y se desarrollan apoyándose en las disciplinas. La interdisciplinariedad será más rica cuanto

más se enriquezcan las disciplinas y estas a su vez, se enriquecen a través del contacto interdisciplinario entre ellas.

Estas palabras tienen su expresión al tener en cuenta las exigencias de la sociedad contemporánea y comenzar por establecer relaciones disciplinarias primero desde los niveles de integración y luego interdisciplinarias, con un adecuado vínculo de la teoría con la práctica, lo cual depende en gran medida de la coordinación, la asesoría y el control para la preparación de los docentes en la disciplina con que trabajan y del modelo del profesional de la carrera.

Por lo que es una segunda premisa para el desarrollo de las relaciones para la dirección del trabajo metodológico en el del eslabón de base de la Educación Superior, que la disciplina establezca las relaciones de integración, interdisciplinarias, y de transferencias de contenidos, además de mostrar en qué años de la carrera se deben trabajar, lo que permite realizar un análisis de la lógica de su utilización.

Cada representante de las diferentes asignaturas en la disciplina presenta los análisis disciplinarios, sobre la base de los nodos declarados y se determina en qué año y cómo se les da salida, en función de los atributos del modelo del profesional.

Esto facilita coordinar y asesorar las acciones a desarrollar por el estudiante, con salida esencial en el contexto de la práctica laboral, a partir de sus vivencias, la integración de contenidos y las relaciones interdisciplinarias.

De esta forma se posibilita las relaciones para la dirección del trabajo metodológico en el eslabón de base de la Educación Superior hacia lo interno de la disciplina y con el resto de las disciplinas mediante la disciplina principal integradora, que actúa en el eslabón de base de la Educación Superior, sobre la base del enfoque integrador (J. N. del Valle, 2013).

Lo que impone la tercera y última premisa, el diseño de formas de expresión de la integración y de la interdisciplinaria. En el desarrollo de esta premisa intervienen el colectivo de la disciplina principal integradora, el colectivo de año donde están presentes los profesores de las asignaturas que pertenecen a diferentes disciplinas.

Las relaciones descritas hasta el momento es una aproximación del papel que juega la disciplina en la dirección del trabajo metodológico en el eslabón de base de la Educación Superior.

### **La caracterización de estas relaciones para la dirección del trabajo metodológico en el eslabón de base de la Educación Superior**

La coordinación que realizan los niveles de dirección y organizativos del trabajo metodológico que intervienen en el eslabón de base de la Educación Superior puede desarrollarse de forma vertical u horizontal. La coordinación vertical es estrictamente de quien posee la responsabilidad. En el eslabón de base de la Educación Superior, el jefe del departamento docente es el responsable de la carrera ante el decano de la facultad, por tal motivo al realizar la coordinación en la dirección del trabajo metodológico con los titulares de los colectivos de carrera, año, disciplina o asignatura, realiza una coordinación de tipo vertical, puesto que va acompañada de una relación de subordinación, la cual le permite integrar los esfuerzos en busca de interrelaciones armónicas.

A diferencia del jefe del departamento que realiza la coordinación vertical, el resto de los titulares de los niveles que intervienen en el trabajo metodológico del eslabón de base de la Educación Superior, realizan una coordinación horizontal, para ello dependen del dominio de la Didáctica de la Educación Superior. La coordinación horizontal prepara a todos y cada uno de los miembros para alcanzar un objetivo común, asegura de esta manera el máximo de eficiencia colectiva y de inteligencia en la prosecución del objetivo.

La importancia que tiene la coordinación y la forma operativa en que ella se puede desenvolver sin necesidad de fricciones y ante un mismo objetivo social aceptado y defendido por todos los miembros de un grupo, se puede ilustrar por medio de la labor que realiza un equipo bien integrado.

Para desarrollar la coordinación se pueden realizar acciones como las siguientes:

- Analizar las funciones que deben cumplir los participantes.
- Analizar qué tareas son necesarias para cumplir los objetivos planteados.
- Preparar a los participantes en las funciones y tareas que deben realizar.

En la preparación de los participantes, en las funciones y tareas que deben realizar desempeña un importante papel, la asesoría que pueden realizar los titulares de los niveles que intervienen en el trabajo metodológico del eslabón de base de la Educación Superior. Para ello requiere especializarse en ciertos contenidos de su área, métodos, técnicas, procedimientos y desarrollar las habilidades necesarias.

Para desarrollar la asesoría se pueden utilizar según J. M. Nieto (2001 pp. 147–166) los modelos de intervención, facilitación o colaboración.

El modelo de intervención es un tipo de asesoramiento educativo donde el punto de vista que predomina es el de la persona que brinda la asesoría. Es el asesor quien diagnostica, interpreta y define desde su propia conceptualización la realidad de la parte asesorada para prescribir las acciones que permitirán solucionar las situaciones problemáticas.

El modelo de facilitación es un tipo de asesoramiento centrado en el punto de vista de la parte asesorada. En este modelo el sentido de las decisiones y acciones es de igual forma unilateral, pero bajo el punto de vista del asesorado. El papel del asesor no consiste en diagnosticar un problema y sugerir una solución como en el modelo anterior sino, en buscar cómo ayudar al asesorado para que sea este mismo quien diagnostique su problema y él mismo quien le busque una solución.

El modelo de colaboración es el tipo de asesoramiento considerado por el autor más acorde para aplicar en el eslabón de base de la Educación Superior, es basado en la interdependencia de las partes (asesor y asesorado). En este modelo la toma de decisiones para la resolución de las problemáticas se realiza de manera consensual, ejercita la igualdad de estatus y responsabilidad compartida. Este modelo defiende la interdependencia y la convergencia de los puntos de vista de ambos actores en torno a la definición de problemas, el diseño de posibles soluciones, su puesta en marcha, evaluación y, de ser necesario, readaptación, para un aprendizaje mutuo.

El proceso inicia al acordar el papel que tendrán el asesor y el asesorado ante la comunidad universitaria. Es importante presentar una propuesta de trabajo al colectivo; desde la elaboración del diagnóstico, mediante la revisión de varias fuentes de información y datos del proceso docente-educativo.

Posteriormente al revisar y analizar la información se detecta la problemática, se trazan los objetivos y se planifica el sistema de trabajo metodológico, la actividad docente metodológica que se ha de impartir, lo ejecutan, le dan seguimiento a las acciones y evalúan sus logros. Lo que puede llevar a un replanteamiento de acciones en caso de no haber alcanzado los resultados esperados.

Este acompañamiento fortalece el aprendizaje y la formación permanente de la comunidad universitaria, transita hacia una dirección autónoma del trabajo metodológico, en la que no se dependa del asesor para la implementación de otras acciones metodológicas.

El control en la dirección del trabajo metodológico, además de ser una función de dirección, es considerado como relación de dirección del trabajo metodológico en el eslabón de base de la Educación Superior. Tiene el objetivo de comprobar el resultado real del trabajo, lo que permite poner de manifiesto las dificultades y logros que surgen en la práctica diaria. Esta relación, para que sea efectiva, requiere del dominio por los participantes, de la Didáctica de la Educación Superior y de las normas que regulan el trabajo metodológico.

El desarrollo de esta relación no debe ser espontáneo, se debe planificar y organizar con el resto de los niveles organizativos y de dirección del trabajo metodológico en el eslabón de base de la Educación Superior. Esta relación se puede realizar previo, durante o posterior a las acciones planificadas en el proceso de dirección del trabajo metodológico.

Según J. Royero (2002) existen tres tipos básicos de control según su periodicidad, estos se desarrollan en función de los recursos, de la actividad y de los resultados dentro de la organización, estos son: el control preliminar, concurrente y de retroalimentación.

El primero se enfoca en la prevención de las desviaciones al evaluar, si la coordinación realizada es suficiente para el desarrollo de las actividades y si es preciso llevar a cabo la asesoría. El segundo, vigila el funcionamiento para asegurarse el cumplimiento de los objetivos a partir de lo previsto en la coordinación realizada. De este tipo de control se derivan de las descripciones del trabajo que pueden ser generalizadas a partir de sus

resultados, y el último tipo de control se centra en los resultados finales, se orientan las medidas correctivas y se generalizan las mejores experiencias.

Esta relación al estar presente antes durante y posterior de la actividad es punto de partida dentro del sistema y es esencial para el desarrollo efectivo de la coordinación y la asesoría.

Una vez caracterizadas individualmente es necesario esclarecer cómo operan los rasgos de integración y complementación de estas relaciones y quiénes las ejecutan en el eslabón de base.

“El trabajo metodológico se concreta, fundamentalmente, en el desarrollo con calidad del proceso docente-educativo, a partir de lograr una adecuada integración de las clases con la actividad investigativa y laboral, así como con las tareas de alto impacto social y demás tareas de carácter extracurricular que cumplen los estudiantes” (MES, 2007, p. 4). Por tanto el diagnóstico de estudiante y profesores es punto de partida para la dirección del trabajo metodológico en el eslabón de base de la Educación Superior. Desde esta premisa, el control abre el sistema de relaciones y es sustento esencial para el desarrollo de la coordinación y la asesoría a través de la retroalimentación que genera.

Las necesidades y potencialidades obtenidas a partir del control son el punto de partida para la solicitud y ejecución de la asesoría que sustentada en la coordinación contribuirá a lograr los objetivos planteados en la dirección del trabajo metodológico en el eslabón de base de la Educación Superior.

## **CONCLUSIONES**

El ejercicio de las funciones de dirección por los responsables de los subsistemas de trabajo metodológico que intervienen en el eslabón de base de la Educación Superior, tiene como resultado el cumplimiento de los objetivos propuestos para la formación integral de los estudiantes en este escenario. El desarrollo de estas funciones de dirección está dado en la medida en que se establezca de forma exitosa la coordinación, la asesoría y el control como relaciones entre los integrantes de las disciplinas y el resto de profesionales involucrados en este escenario.

## **BIBLIOGRAFÍA:**

1. Alonso, S. H. (2002). EL sistema de trabajo del MINED. [Tesis presentada en opción del grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas]. Ministerio Nacional de Educación, La Habana, Cuba.
2. Cabrera, E. (2014). Control. Recuperado el 12 de mayo de 2014. <http://www.monografias.com/trabajos14/control/control.shtml#ixzz31YP8jH8F>.
3. Del Valle, J. N. (2013). Una concepción didáctica de evaluación del aprendizaje entre las disciplinas Formación Pedagógica General y Formación Laboral Investigativa. [Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas]. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona". La Habana, Cuba.
4. Del Valle, J. N. (2015). Integración de saberes en la formación del profesional. La Habana, Cuba: Universidad de Artemisa en soporte digital.
5. González, A. (2016). *Concepción teórico-metodológica para la dirección del trabajo metodológico en el eslabón de base de la educación superior*. [Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas]. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona". La Habana, Cuba.
6. Horruitiner, P. (1998). El trabajo metodológico. Una concepción desde la Vicerrectoría Académica. *Pedagogía Universitaria*, 3, (1), 6-26.
7. Ministerio de Educación Superior. (2007). Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico en la Educación Superior. Resolución ministerial 210/2007. La Habana, Cuba: ENPSES.
8. Ministerio de Educación Superior. (2011). Resolución ministerial 145/2011. La Habana, Cuba: Ministerio de Educación Superior.
9. Ministerio de Educación Superior. (2013). Perfeccionamiento del sistema de gestión del proceso de formación integral de los estudiantes universitarios en el eslabón de base. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela.
10. Ministerio de Educación Superior. (2014). Perfeccionamiento del sistema de gestión del proceso de formación integral de los estudiantes universitarios en el eslabón de base. Segunda parte. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela.

11. Nieto, J. M. (2001). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas; en Jesús Domingo Segovia (coord.) Asesoramiento al Centro Educativo. Colaboración y cambio en la institución. Barcelona: Octaedro. 147–166.
12. Perera, F. (2004). Acercamientos a la interdisciplinariedad en la enseñanza – aprendizaje de las ciencias. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
13. Royero, J. (2002) Modelos de control de gestión para sistemas de investigación universitarios. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos14/control>

# **CONCEPCIONES DE EDUCACIÓN A DISTANCIA Y MATEMÁTICA FINANCIERA DESDE UNA COMPRENSIÓN ONTO-HISTÓRICA EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD FRANCISCO DE PAULA SANTANDER**

Luisa Stella Paz Montes, Mawency Vergel Ortega, Héctor Miguel Parra López.

Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta.

## **Resumen**

El estudio se desarrolló bajo el paradigma cualitativo apoyado en un enfoque histórico-dialéctico y en variadas técnicas e instrumentos que sirvieron para recabar información dentro del escenario, la UFPS de la ciudad de Cúcuta, teniendo como informantes clave a los directivos, tutores, egresados y estudiantes de los diferentes programas de la modalidad de educación a distancia. Su objetivo fue identificar concepciones de educación a distancia y matemática financiera en esta modalidad educativa. En las respuestas de los entrevistados y encuestados, se refleja el distanciamiento entre la modalidad y el uso de las nuevas tecnologías. Se concluye que la concepción de educación a distancia está determinada como una oportunidad que tienen las personas de acceder a la educación superior y por ende a una profesión, por cuanto el tiempo o compromisos no podían acceder dado la condición socioeconómica y social que les afecta.

El artículo es resultado de la investigación “Comprensión onto-histórica de la matemática financiera en la trayectoria de la educación a distancia en la Universidad Francisco de Paula Santander”, financiado a través de proyecto FINU-034-2018 de la UFPS.

## Introducción

El auge de la educación a distancia está dado por el avance de la modernidad y la generación de sociedades complejas, donde la industrialización y el uso de tecnologías cada vez más sofisticadas han hecho que la educación avance a pasos agigantados y se cree la necesidad de llevarla a toda la población, inclusive la ubicada en zonas rurales, zonas apartadas y vulnerables.

De otra parte, los sistemas de creencias son una particular visión del mundo de la matemática, la perspectiva con la cual cada persona se aproxima a ella y pueden determinar tanto la manera en que se enfrenta un problema, como los procedimientos, el tiempo y la intensidad del trabajo que se realizará. Skemp (1978), propuso una distinción entre matemática instrumental y matemática relacional: la concepción instrumental la considera como un conjunto de "planes preestablecidos" para desarrollar tareas matemáticas.

Lo anterior, muestra la importancia de conocer los puntos de vista de los diferentes actores que intervienen en la formación profesional bajo la modalidad a distancia, cuáles son sus concepciones, sus expectativas, como aplican el conocimiento, como decodifican el texto y se preparan para su vida.

A continuación se presenta el resultado o respuesta a los interrogantes planteados a los involucrados en la investigación a través de los diferentes instrumentos de recolección de información.

## **Resultados**

### ***Respuesta Estudiante***

Algunos estudiantes manifiestan:

E1. Un sistema de formarse profesionalmente con un aprendizaje autónomo, autodidacta, guiado por docentes, calificados y consientes del conocimiento previo de cada aprendiz

E2. Un sistema de enseñanza – Aprendizaje que a través de metodología y aplicación de las Tic de forma no presencial permite o busca alternativas para el aprendizaje autónomo.

No requiere que los estudiantes asistan físicamente al lugar de estudio.

E3. Es una buena oportunidad para aquellos que quieren trabajar y estudiar.

E4. Una opción más factible para los que queremos estudiar y trabajar al tiempo, también para los que se dificulta llegar hasta la universidad presencial.

E5. Una alternativa para las personas que tienen que trabajar.

E6. Una oportunidad de estudio y progreso para quienes por factores externos, es imposible acudir en presencial.

E7. Una forma de poder ser profesionales con un aprendizaje autónomo, autodidáctico, por docentes calificados y con conocimientos previos de cada aprendiz.

E8. Un estilo de educación que permite a personas mayores un espacio de preparación profesional y personal, que no puede tener lugar en la educación presencial.

E9. Un proceso de autoformación, donde intervienen los tutores y tutoriados con el fin de adquirir ciertos conocimientos.

E10. Una oportunidad que nos dan a las personas que trabajamos para pagar nuestros propios estudios.

E11. Un proceso de autoformación que nos permite a muchas personas que no podemos estudiar presencial, terminar una carrera profesional y mejorar nuestra calidad de vida.

E12. Una oportunidad que se le brinda a la comunidad que quiere superarse profesionalmente, ya que hay personas que no cuentan con un apoyo económico de empleo.

E13. Una oportunidad para avanzar en mis estudios una forma de avalar a los menos favorecidos brindando la posibilidad de trabajar y estudiar a la vez.

E14. Una oportunidad de poder estudiar a las personas que laboramos para proyectarnos a un mejor futuro.

E15. Una posibilidad que nos ofrece la universidad a las personas que deben trabajar para el propio sostenimiento. Gracias a ello nos podemos superar.

E16. Es el proceso educativo semipresencial que permite a personas que trabajar obtener un título y por ende conocimiento de forma semidirigida a través de un docente.

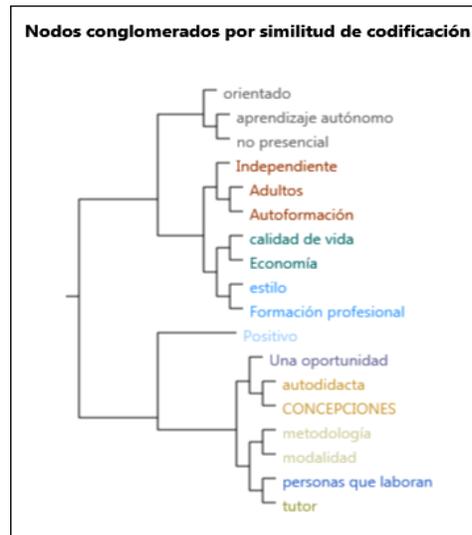
E17. Un proceso por el cual las personas pueden obtener conocimientos profesionales con el fin de poder progresar y salir adelante ya que la mayoría de las personas trabajan entre semana.

E18. Un método para lograr una mejoría tanto laboral como el estilo de vida, es una oportunidad que nos brinda a aquellas personas que por motivos distintos no podemos estudiar presencial.

E19. Una oportunidad que se ofrece a las personas que trabajamos, por el horario y tiempo podemos lograr nuestros sueños.

E20. Una forma de enseñanza en la cual los estudiantes, no requieren asistir físicamente

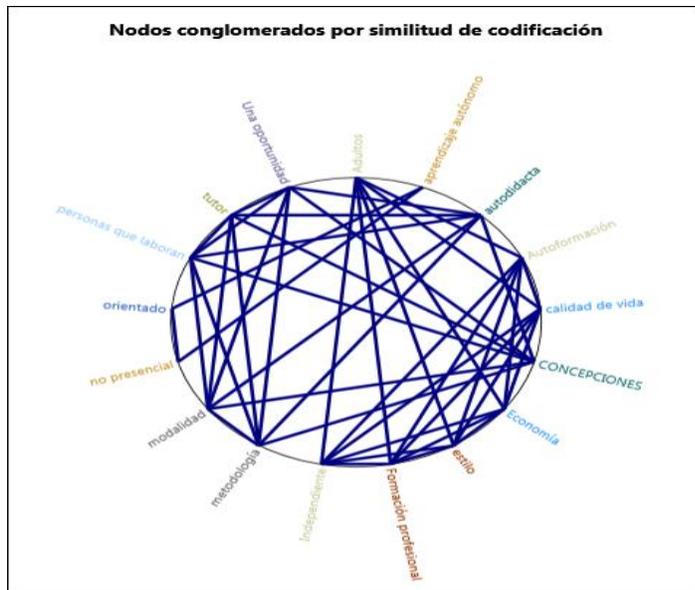
## Concepción de Educación a Distancia por los Estudiantes



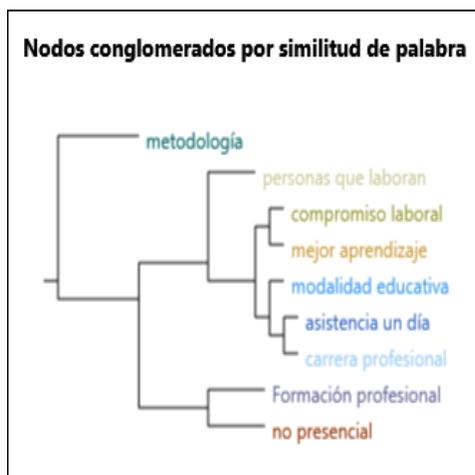
### Concepción educación a distancia, estudiantes

Dos conglomerados se generan en las concepciones de educación a distancia, el primero hace referencia a aprendizaje autónomo, modalidad no presencial, adultos, autoformación asociados a formación independiente, estilo, calidad de vida, formación y economía; un segundo conglomerado se relaciona con didáctica y metodología, así mismo como una oportunidad para las personas que laboran y están orientados por un tutor.

Una modalidad de educación no presencial de aprendizaje autónomo, la cual a través de metodología de trabajo independiente y aplicación de las TICs es mediada por un tutor, y orientada hacia la formación profesional de adultos que laboran, permitiéndoles una mejor calidad de vida y mejora de su economía.



**Concepción Educación a Distancia por Egresados del programa**



**Concepción educación a distancia**

Es una modalidad educativa para la formación profesional, basada en la no presencialidad, orientada a personas con compromisos laborales dado que reviste de una presencialidad de un día a la semana con el objeto de aclarar dudas referidas al material de lectura asignado por el tutor tendiente a mejorar su aprendizaje, es decir un aprendizaje autónomo en el cual se enfatiza.

### **Red Categorías Concepción matemática financiera en estudiantes**

ED1. Ciencia para resolver problemas, en una modalidad educativa que permite a los estudiantes desarrollar sus estudios universitarios con calidad, sin limitación de edad y tiempo.

ED2. Ciencia con procedimientos y métodos para hacer operaciones, gráficas y aplicarlas en una modalidad educativa que permite a los adultos realizar sus estudios universitarios, sin limitación de edad, tiempo y ocupación.

ED3. Es una manera de enseñanza para analizar problemas en administración, actividades bancarias, otros, en esta materia de la carrera que las personas puedan cursar sus estudios universitarios sin afectar su trabajo, por cuanto se asiste el día sábado solamente a tutorías presenciales

ED4. Herramientas para hacer operaciones que suelen aparecer o utilizarse en empresas, entidades, bancos, en una forma de enseñanza que presenta la UFPS para que las personas puedan optar por sus carreras profesionales sin interrumpir o afectar sus compromisos laborales, dando la oportunidad de asistir un día en la semana y realizar sus actividades académicas que garanticen su mejor aprendizaje.

ED5. A partir de la lógica, conjuntos, funciones permite resolver problemas básicos en una modalidad que permite el acto educativo mediante diferentes métodos, técnicas y estrategias en la cual los alumnos y docentes se encuentran separados físicamente y solo se reúnen de manera ocasional.

Las concepciones muestran una visión instrumental de la matemática, desde la cual, la matemática financiera es concebida como “valija de herramientas” construida a partir de una acumulación de hechos, reglas y habilidades para ser usadas en la persecución de algún fin, de acuerdo a Ernest (1988). Se concibe la matemática por tareas que requieren reflexión y producen respuestas correctas, si se aplica el procedimiento adecuado.

Así mismo, se asocia a la resolución de problemas donde la matemática es herramienta al servicio de objetivos, de tipo intelectual o solo práctico. La concepción epistemológica de la matemática desde la lógica y modelación o como cuerpo de conocimientos, como “..proceso de conjeturas y acercamientos al conocimiento, en la que sus resultados permanecen abiertos a revisión y no como un producto terminado...” Ernest (1988), no se evidencia.

## **Conclusiones**

Los tres grandes discursos identificados: la trayectoria de la educación a distancia en la UFPS, concepciones de educación a distancia y la didáctica empleada por los tutores, permitieron evidenciar en los actores de la investigación, la carencia de conocimientos acerca de la modalidad a distancia, en donde se refleja que coinciden en afirmar que la educación a distancia es fundamentalmente para las personas que se desempeñan laboralmente.

La concepción de educación a distancia está determinada como una oportunidad que tienen las personas de acceder a la educación superior y por ende a una profesión, por cuanto el tiempo no les había permitido estudiar antes, y ahora por compromisos siguen sin poder acceder dado la condición socioeconómica y social que les afecta. En las

respuestas de los entrevistados y encuestados, se refleja el distanciamiento entre la modalidad y el uso de las nuevas tecnologías, como lo afirman algunos autores referidos en el presente trabajo. A pesar del auge en el uso de las nuevas tecnologías que exige la globalización, aún se hace la clase magistral, situación que establece un vínculo tutor estudiante.

Frente a concepciones de matemática financiera, es considerada como ciencia, sin embargo, no se evidenció la matemática dentro de una visión holística o epistémica. Se resalta su uso instrumental, como herramienta para solución de problemas.

## **Referencias**

Archila Guío, J. (2013). Educación y pedagogía en el contexto del paradigma emergente: una nueva forma de pensar y percibir el mundo para la formación de ciudadanía. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 5 (1), 139-147.

Ernst, P. (1985). The philosophy of mathematics and mathematics education. *International Journal of Science and Technology* 16(5), 603-612.

Laverde Rodríguez, C. (2014). Aportaciones desde una perspectiva socio-jurídica al debate del trabajo sexual femenino en Colombia. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 5(2), 244-262. doi:<http://dx.doi.org/10.22335/rlct.v5i2.124>

Vergel Ortega, M., Rincón Leal, O.L., Zafra Tristancho, S.L. (2017). Modelo De Calidad Servqual Para Evaluar Factores Que Influyen En El Uso De Blogs Como Recurso Didáctico Del Cálculo" En: Colombia. ed:Grupo Editorial Ibañez S.A.S ISBN: 978-958-8976-79-2

Vergel Ortega, M., Martínez Lozano, J.J., Contreras Díaz, M.M. (2017). Cúcuta y su Avenida Guaimaral. Espacio público, historia y calidad de vida de sus habitantes. Alemania: EAE. ISBN: 978-620-2-25271-3

Vergel Ortega, M., Martínez Lozano, J., & Zafra Tristancho, S. (2017). Cultivo de cebolla y su comportamiento en la Provincia de Ocaña. Revista Colombiana de Ciencias Hortícolas, 10(2), 333-344. doi:<https://doi.org/10.17584/rcch.2016v10i2.5070>

Vergel Ortega, M., Zafra Tristancho, S.L., Parra López, H.M. (2018). Modelo para evaluar la pertinencia de programas en educación superior. Caso: universidad Francisco de Paula Santander. Alemania: Editorial académica española.

Vergel Ortega, M., Duarte, H., & Martínez Lozano, J. (2016). Desarrollo del pensamiento matemático en estudiantes de cálculo integral su relación con la planificación docente. Revista Científica, 3(23), 17-29. doi:  
<http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.RC.2015.23.a2>

Vergel-Ortega, M., Martínez Lozano, J., & Contreras Díaz, M. (2016). Percepciones y características del espacio público y ambiente urbano entre habitantes de la ciudad de Cúcuta-Colombia. Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social No. 21 abril 2016: pp. 213-239

Vergel, M. Gallardo, H. (2007) Modelación en un museo interactivo. Imaginarios. X Reunión de la RED POP y IV Taller "Ciencia, Comunicación y Sociedad". Visto en <http://www.cientec.or.cr/pop/2007/CO-MawencyVergel.pdf> 2014.

Vergel-Ortega, M., Largo-Leal, Y. Acción Pedagógica en la enseñanza de las ciencias. Experiencia en Instituciones de Cúcuta. . Iberciencia. Organización de Estados

Iberoamericanos. Recuperado de:

<http://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?Accion-Pedagogica-en-la-ensenanza-de-las-ciencias-Experiencia-en-Instituciones>

Vergel-Ortega, M., Martínez Lozano, J., & Nieto, J.F., M. (2016). Validez de instrumento para medir el aprendizaje creativo. Revista comunicaciones en Estadística. 9, 2,

pp. 239–254. Recuperado de:

<http://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/estadistica/article/view/2669/3126>

Zafra Tristancho, S., & Vergel Ortega, M., & Martínez Lozano, J. (2014). Enseñanza, lenguaje y pensamiento en cálculo. Un análisis cualitativo. Revista Logos, Ciencia &

Tecnología, 5 (2), 379-388

Zafra Tristancho, S. L., Vergel Ortega, M., Cardozo, C.A. (2016). Comunidades de Aprendizaje: Su impacto desde el lenguaje para la construcción de conocimiento matemático. En: Colombia. ed:Grupo Editorial Ibañez S.A.S ISBN: 978-958-749-737-3

10.

## **FENOMENOLOGÍA DE LA TGCDS Y SU INCIDENCIA DESDE EL IUSNATURALISMO SOCIAL DE JUSTICIA RESTAURATIVA EN LA PEDAGOGÍA<sup>14</sup>**

**Bernardo Carreño Gómez**

Universidad Sergio Arboleda, Santa Marta, Colombia

### **Resumen.**

La modelación de culturas y ámbitos de socialización humana subyacen en variaciones diferenciales acaecidos en campos de inverosimilitudes donde surgen aporías, ambigüedades y contradicciones que se suceden al interior de las personas y sociedades, subyacentes en complejiones diferenciales sintéticas generadas desde un núcleo ontológico de donde devienen cargas comunicacionales que pueden generarle beneficios cuantitativos y cualitativos en su evolución, desarrollo y plenitudización a través de los denominados principios ascensionales (Carreño, 2018, p. 1) que reducen los niveles de degradación y disipación de las energías expuestas por Prigogine (Canal, 2010, p.120) sociales.

La fenomenología de la Teoría General de las Complejiones Diferenciales Sintéticas -de ahora en adelante TGCDS- dan los rudimentos necesarios para vincularla dentro del espectro normativo hacia una comprensión del Iusnaturalismo Social de Justicia Restaurativo que afecta la comprensión y realización de una pedagogía denominada del

---

<sup>14</sup> Bernardo Carreño Gómez. Abogado-Licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas. Especialista en Derecho Penal y Derechos Humanos. Magister en Derecho. Candidato a Doctor en Derecho. Posdoctorante en DD.HH. y Democracia. Escritor. Profesor de Tiempo Completo Universidad Sergio Arboleda, seccional Santa Marta D.T.C.H.  
José Ariel Parra Vega. Licenciado en Filosofía y Teología. Especializado en Docencia Universitaria. Magister en Investigación. Director del Centro de Investigaciones de la Escuela de Derecho de la Universidad Sergio Arboleda, seccional Santa Marta D.T.C.H.

aprendizaje complexional que orienta el rol del docente – y que implica un trabajo transversal a partir de la familia y la sociedad dentro de la historia humana- a través de un modelaje trascendente para el existir, transformar, crear y restaurar el tejido social mixtificado por las ambigüedades, contradicciones y aporías propia de la existencia humana.

### **Abtrac.**

The modeling of cultures and spheres of human socialization underlying the differential variations in the fields of improbability where aporias, ambiguities and contradictions that occur within individuals and societies, underlying the complex synthetic differentials generated, arise from a nucleus in which the communicational loads that can generate quantitative and qualitative benefits in their evolution, development and fulfillment are derived through the so-called ascensional principles (Carreño, 2018, page 1) that reduce the levels of degradation and dissipation of energies exposed by prigogine (Canal, 2010, p.120) social.

The phenomenology of the General Theory of Complex Synthetic Differentials -from now on TGCDS- give the necessary rudiments to link it within the normative spectrum for an understanding of the Social Restorative Justice Natural Law that affects the understanding and realization of a pedagogy of complexional learning that guide the role of the teacher - and which involves a transversal work of the family and society within human history - through a transcendent model for existing, transform, create and restore the social fabric mixed by ambiguities, contradictions and aporias proper to human existence

### **Palabras claves.**

Fenomenología, complexional, diferencial, sintética, sistema, complejidad, deconstrucción, restaurar, modelaje transformacional.

### **Keyboards.**

Phenomenology, complexional, differential, synthetic, system, complexity, deconstruction, restore, transformational modeling.

## 1. Introducción.

La fenomenología, como la teoría de las vivencias tal y como lo expusiera Husserl (Wandenfels, 1990, p. 12), permite establecer que la realidad humana subyace en este espectro dimensional a partir de un núcleo ontológico que vitaliza los campos de inverosimilitudes donde se establece y que se hace necesario modelar a partir de una pedagogía del aprendizaje complexional para lograr, finalmente, la restauración del tejido social dañado por las intercadencias que se suscitan allí por disímiles circunstancias.

Ella, la realidad humana, es perfectible; en su complexión estructural, es compleja. El constructor hombre es un constructor dialógico a la mejor manera del pensamiento de Husserl; posee una intencionalidad, a través de una consciencia de algo (Sandoval, 1.997 p. 5). Esa intencionalidad, unida a una relación de realidades, construye una dimensión humana que la distingue de cualquier interacción en otros niveles de vitalidad.

Ese hombre que construye esa realidad, no lo hace a la deriva, es un ser de consciencia, tal y como se manifestó. Esa consciencia le da la oportunidad de reconocerse corporalmente -sensibilidad o percepción interna-, de reconocerse así mismo -consciencia de la propia existencia-, de reconocer la individualidad y la especie consciencia simultánea de unidad y singularidad (Gáfaro, 1.997, p. 88). Así las cosas, la realidad es construida por un querer de la consciencia; un fin que ella busca para poseerla -entelequia-. Ya Aristóteles nos decía que cada realidad tiende a la posesión de su fin, que no es otro que la perfección que le es propia (Orozco, 1.981. p. 24) y llegar a su máxima perfección.

Ese querer de la consciencia debe modelarse de forma trascendente que implique la existencia, la transformación de las realidades humanas hacia la perfectibilidad, la creación de nuevas fronteras del conocimiento y restauración del tejido social a partir de la comprensión de que la persona humana es una complexión diferencial sintética entre su núcleo ontológico, su existencia como persona humana y la creación.

Ahora bien, está presente aquí el objetivo general de la investigación que no es otro que el de plantear una nueva teoría pedagógica, intitulada Teoría del aprendizaje

Complexional, a partir del estudio de la fenomenología de la TGCDs y el iusnaturalismo social de Justicia Restaurativa. Sus objetivos específicos devienen claramente al entenderse que el modelaje transformacional no es una labor propia del docente, sino que se inicia en la familia y se extiende a toda la sociedad; que el empoderamiento del modelaje trascendente debe llevar a tomar consciencia de que el conocimiento es para la vida, para su transformación plenitudizante, creativa y restaurativa.

## **2. Análisis fenomenológico de la TGCDs, del iusnaturalismo Social de Justicia Restaurativa y su influencia en una nueva concepción pedagógica.**

El devenir histórico de la humanidad en materia de la evolución epistémica, y especialmente en las ciencias sociales, ha decorrido dos dimensiones particulares: el estructuralismo y el funcionalismo (Carreño, 2017, p.37) que ontológicamente aporta elementos diferenciales a la realidad fenomenoménica a la teoría de la complejidad a partir del aporte deconstructivista en función de una pretérita teoría de sistemas que se reactualiza por convergencias e inferencias de principio en derredor de estos dos componentes modulares de la interacción dinámica del pensamiento (Carreño, 2017, p. 38)

Lilienfeld (1984), señala como la aparición de la teoría de sistemas se presentó por etapas; primero, hubo un número de anticipaciones hechas por filósofos y psicólogos; luego, surgieron los postulados completos de von Bertalanffy que establecieron la teoría de sistemas como un movimiento en la biología y la física". ( Lilienfeld, 1.984, p. 20). El mismo autor, basado en esta etiología histórica presenta los antecedentes de la teoría de sistemas, en primer lugar, de la aproximación contextualista y organicista de Stephen Pepper, y señala como "en su obra World Hypotheses (Las concepciones del mundo) intentó describir los principales sistemas metafísicos en relación con sus intentos para comprender y dar cuenta del mundo de la experiencia." Pepper señala las seis metáforas más importantes iniciando por el misticismo que lo descarta por ser demasiado personal; posteriormente, analiza el dogmatismo que lo desacredita por cuestiones epistemológicas porque a menudo se basa en "autoridades infalibles" a pesar de poseer un lugar legítimo en la sociedad. Sin embargo, las siguientes ofrecen niveles satisfactorios de precisión: 1) El formismo conocido entre nosotros como realismo

platónico. 2) Mecanicismo que se expresa en la visión newtoniana del mundo. 3) Los sistemas metafísicos. 4) El contextualismo y el organicismo. Estos últimos se encuentran muy ligados a la teoría emergente de la teoría de sistemas. En segundo lugar, expone cómo Lawrence J. Henderson, desarrolló el concepto de equilibrio –el organismo posee un mecanismo de autorregulación cuya meta es mantener el equilibrio-. Lo importante en Henderson fue su insistencia por comprender los procesos sociales en términos de sistemas; eso fue lo que le dio un lugar en la historia de la teoría de sistemas. En tercer lugar, se encuentra Walter B. Cannon, que a partir de su famoso libro *La Sabiduría del Cuerpo* desarrolla el tema de la homeostasis –mecanismos de autorregulación. Por último, se llega a Ludwin von Bertalanffy, cuyas formulaciones se relacionan con el concepto de sistema abierto, y que fueron las que establecieron primeramente el pensamiento de sistemas como movimiento científico. (Lilienfeld, 1984, pp. 20-30).

Pero ¿Qué es un Sistema? Con Lucas (1987), se debe recordar:

“Un sistema es un conjunto de componentes y variables organizadas, interdependientes, integradas...Un sistema tiene objetivos o metas y, a veces, estas metas son difíciles de identificar. Los objetivos de una máquina son claros, pero ¿Cuáles son los objetivos de un sistema social? ¿Cuáles son los objetivos de un grupo de individuos que se afectan entre sí? El ambiente o entorno es exterior al sistema; abarca todo lo que está fuera del control del sistema. El ambiente también determina en buena parte las prestaciones del sistema, por eso el sistema y su entorno están interrelacionados y son interdependientes. Los recursos son los medios de que dispone el sistema para ejecutar las actividades necesarias para alcanzar sus objetivos. Al contrario que el ambiente, los recursos están dentro del sistema y están bajo su control”. (Lucas Jr, Henry, 1987, p.18).

En derredor de lo anterior, se debe establecer una relación intrasistémica y funcional entre la Teoría de Sistemas, la Deconstrucción, el Pensamiento Complejo, la Teoría General de las Complejiones Diferenciales Sintéticas y la fenomenología.

Carreño (2017) señala como el afrontamiento de la posmodernidad ha traído nuevas conceptualizaciones en diferentes áreas del conocimiento, y dentro de la teoría de sistemas; igualmente, que se podría ampliar el espectro cognitivo en la concepción de un nuevo pensamiento para la construcción de las ciencias de la vida como una visión deontológica a partir de las ciencias factuales y formales. Es una nueva referencia fenomenológica que exigió la articulación de nuevos paradigmas, tal y como lo afirma Jung:

“El cambio significa el paso de una ontología del vacío a una ontología de la experiencia; de un subjetivismo lógico que se opone al subjetivismo fenomenológico y hermenéutico a una complementariedad de objetivismo y subjetivismo lógicos; de lo estático a la historicidad; de un universalismo noético y axiológico a un particularismo noético y axiológico; y de la arrogancia y el imperialismo intelectuales al pluralismo y la modestia intelectuales” (Jung, 2010, 452).

Ello implica no solamente complejizar en términos cognitivos, sino la asunción de una ética del cuidado y de la responsabilidad (Guilligan, 1985, pp. 59-126), frente al cosmos y la existencia humana en la praxis complexional que ello comporta, dado que: “No ha sido posible implementar por completo el cuidado por la vida, por el espíritu, por el cuerpo, por la palabra, por el intelecto, por las relaciones humanas, por la cultura, por el entorno, por nuestras sociedades” (*Universitas*, 2005, p. 1) desde una visión transcendental que implica la asunción de las vivencias humanas en un entramado complexional diferencial sintético.

## 2.1-. Ventajas del pensamiento sistémico.

Al establecer cuáles son las ventajas del pensamiento sistémico (Carreño, 2017) cita a Joseph O'Connor & Ian McDermont (1997, p. 19-20) quienes señalan que: 1) este permite ejercer una influencia sobre la propia vida pues permite descubrir patrones repetitivos en los acontecimientos, *verbi gratia*, en la salud puesto que puede realizar previsiones y prepararse para el futuro, al evitar la indefensión ante el devenir. 2) Entrega unos métodos eficaces para afrontar los problemas a través de mejores estrategias del pensamiento y, también, para su modificación. 3) Acaba con el “esfuerzo permanente” para la resolución

de problemas o incluso los reduce. 4) Es el fundamento de un razonamiento claro y de una buena comunicación. 5) Ayuda a superar la tendencia que se tiene de culpar a los demás, -o a uno mismo- de lo que ocurre dado que las personas actúan lo mejor posible dentro del sistema al que pertenecen. Es por ello que es la propia estructura del sistema lo que determina los resultados, no el esfuerzo de las personas que lo conforman. 6) Es un elemento esencial para la auto-guía y la dirección de otros con la mayor eficacia.

## 2.2. Pensamiento complejo.

Se puede afirmar (Hugo H.& Andrea Sosa, 2001, pp. 47-90) que el pensamiento complejo es una elaboración más refinada de la teoría de sistemas que partió del quiebre del paradigma mecanicista, la pugna entre el reduccionismo (o anatomismo) y el expansionismo (u holismo en el que se busca ver que el mundo en términos de un orden o un fondo en el que todas las cosas encuentran su lugar o su sentido). En von Bertalanffy se encuentran esas semillas a partir de un gran tema que es el holismo y dos subtemas el organicismo y el perspectivismo. *A posteriori*, surgieron unas olas sistémicas que inician con el paradigma cibernético, seguido por el paradigma perspectivista – perspectiva y construcción de la realidad-; el paradigma constructivista –nuestras estructuras mentales juegan un papel importante en la construcción de lo que se llama realidad- como paradigma de transición hacia la nueva tercera ola.

Este paradigma constructivista posee unos aspectos ontológicos que nos los da

“la teoría biológica del conocimiento de Maturana y Varela (1.984) o de los sistemas autopoieticos. Ellos parten del descubrimiento biológico de que toda experiencia ocurre a través de nuestros cuerpos y del sistema nervioso que está medida por ellos. Más concretamente, la existencia de una realidad depende de las operaciones de distinción que se hacen en el lenguaje (Maturana, 1985, 1987). Por ello de algún modo, el observador y lo observado se constituyen mutuamente (*autopoiesis* significa autocreación o autoconstrucción. Una consecuencia de ello es que siempre estamos existiendo dentro de un dominio de descripciones que dependen de las distinciones del observador (en el lenguaje) y que son nuestra única realidad posible. Este dominio es la realidad, no hay otra detrás de ella ni enfrente de ella (Maturana, 1997)” (Hugo H.& Andrea Sosa, 2001, pp. 47-90).

Desde esta perspectiva histórica se llega a la tercer ola: el paradigma holista fenomenológico que se convierte en una revolución copérmica frente al problema: ¿Qué tal si el manifestarse de las cosas es primario a cualquier división mente-objeto o sujeto-objeto?. Las cosas son. Los sistemas son. Pero son con nosotros. Es decir, no podemos hablar de las cosas sin hablar de nosotros (y viceversa). Por ello, las cosas no están ni afuera ni dentro de nosotros. Y esto incluye la misma mente. Como lo manifiesta el cibernético Batenson (1.978, pag. 561): <<Cuando separamos la mente de la estructura en la que ella es inmanente, [estructura definida] como las relaciones humanas, o el ecosistema, entonces uno comente un error fundamental>>” (Hugo H.& Sosa, Andrea, 2001, p. 90).

Carreño (2017) al citar a Clara Romero (2012, p.2), inicialmente señalará cómo aparecerá, *primae situ*, un pensamiento de sistemas de orden macizo en la historia de la ciencia humana y como modelo alternativo al mecanicista. A este arquetipo se le denominará paradigma de la complejidad, en el que confluirán diversas áreas de conocimiento científico que generarán el deseo de acoger nóveles prototipos en materia teórica, metodológica y epistemológica que procure a los científicos desentrañar elaboraciones doctrinales más acordes con la situación real del conocimiento para generar maneras de intervenir en todos los aspectos de la sociedad de manera más vigorosa con el propósito que ofrezcan una orientación de las conductas colectivas e individuales. Esta postura de reformación incidirá indiferentemente en las ciencias sociales y empírico materiales. Ergo, la Teoría del Pensamiento Complejo se constituirá en multidiversa e interdisciplinaria.

La incidencia de la Teoría del Pensamiento Complejo en muchas esferas de la sociedad ha sido demarcada por una axiología epistémica que se puede resumir, entre otras cosas, en lo siguiente, tal y como lo reza Clara Romero (2012): 1) Armonizar todos los contenidos científicos teóricos con la acción; es decir, el conocimiento para generar acciones dentro de la realidad social. 2) El conocimiento debe estar en función de la innovación. 3) El conocimiento debe servir para discurrir sobre lo conocido y de esta forma generar una epistemología del conocimiento que sea contrastada con los insumos conceptuales de los científicos y tecnólogos, en aras de poder intervenir eficazmente en la realidad

estudiada, para de esta forma verificar la integración de la visión analítica de la ciencia experimental, con los problemas interdisciplinarios y problematizantes de la filosofía en general, y con el objetivo de complexionar en una unidad la perspectiva de las ciencias de la complejidad y su paradigma de la complejidad (Morin); este último, que comporta el sentido de la interdisciplinariedad para llegar, como *ultima ratio*, a la ciencia de la complejidad que parta de esa conjugación teórica entre autoorganización y dinámica de los sistemas complejos.

El pensamiento complejo (Jarín, Raúl & Jiménez, Andrés, 2002, p.113) “como todo pensamiento que busca contrariar un paradigma, crea conceptos. Resignifica nociones potencialmente transgresoras. Como todo modo de pensar, el pensamiento complejo tiene que establecer distinciones, trabajar con categorías de análisis. La categoría compleja de *organización* es una de las herramientas axiales del pensamiento complejo”: la idea de organización conlleva a su herramienta semántica las nociones de orden, desorden y sistema. ¿Por qué es tan importante la noción de organización? Porque el pensamiento complejo está constreñido a percibir, concebir y pensar de manera organizacional (MORIN 1981: p 105) todo aquello que nos abarca, y que llamamos realidad. El pensamiento complejo hace, necesariamente, uso de la abstracción, pero busca que sus producciones de conocimiento se construyan por referencia obligada a un *contexto* (cerebral, social, espiritual). “De modo ahora no completamente similar, el pensamiento complejo busca integrar y globalizar religando las partes al todo, el todo a las partes y las partes entre sí, pero tiene la conciencia de que es imposible conocer el todo: Es necesario movilizar el todo, pero es imposible conocer todo el mundo”, enuncia MORIN.” (Jarín, Raúl & Jiménez, Andrés, 2002, p.114).

### 2.3. De las complexiones diferenciales sintéticas.

Las complexiones diferenciales sintéticas (Carreño, 2017) son una unidad de pensamiento para explicar el mundo fenomenológico propio de la realidad cosmológica, entendida no solamente como composición astrofísica, sino como dimensión existencial omnipresente en la persona humana y que racionalmente se comprende a partir de cualificaciones –obtención del supuesto cognitivo del conocimiento-; de diferenciales –el supuesto cognitivo que posee diversas variables de conocimiento-; hipotéticas –el

conocimiento puede ser posible y factible-; todas ellas que permiten resolver un problema de orden existencial desde su vocación teleológica en cualquiera de las dimensiones de la realidad humana.

No puede predicarse la existencia de una complejión diferencial sintética (Carreño, 2017), sino de infinitas complejiones sintéticas diferenciales unificadas en una complejión diferencial universal que se entornan en un núcleo esencial u ontológico, donde perviven sistemas existenciales y fenomenológicos dentro de un orden cósmico infinito que transmuta hacia un atractor final y tiene un origen común en ese núcleo esencial.

Ahora bien, ¿Cómo puede religarse la Teoría de las Complejiones Diferenciales Sintéticas con la Deconstrucción? *In generi formae*, la deconstrucción es el descubrimiento conceptual de una teoría o de un texto a través de su análisis para demostrar sus ambigüedades y contradicciones de orden insolubles (<http://dle.rae.es/>) y es cualificada por la complejión diferencial sintética que es una unidad de pensamiento fundamental, que se concluye en una síntesis, que “es la presentación de un todo gracias al destape de sus partes más importantes y sobresalientes” (<http://definicion.d>).

Heidegger, explica de manera ponderada lo que inicialmente se entendió como complejión dentro del universo filosófico, que pudo haberse comprendido como entramado esencial desde un claro matiz fisiológico pero que posteriormente se conceptualiza desde una visión de complejidad y de inserción armónica y dinámica (Carreño, 2017). En una nota a la traducción de la obra *Conceptos Fundamentales de Martín Heidegger* (1994), realizada por Vásquez García, se puede encontrar una explicación al término alemán *Wesensgefüge*, así:

“Dicho término podría haberse traducido por <entramado esencial> se ha preferido la traducción de *Gefüge* por <complejión> ya que, dejando de lado el claro matiz fisiológico, en dicho término se alude tanto a algo <complejo> (en el sentido de algo compuesto por la coligación de varios elementos), como la <constitución> de algo (en el sentido de forma de ser determinada por el desarrollo y funcionamiento de sus órganos o elementos constitutivos). Debe

destacarse, pues, tanto la idea de <complejidad> como de <inserción armónica> y <dinamicidad>, sin que ello suponga aludir a una totalidad susceptible de ser descompuesta analíticamente en sus partes constitutiva, al separar y abstraer”.

Volviendo a la hipótesis de la complejidad sistémica se observa que dentro de ella se pueden colocar límites, no así dentro de las complejiones diferenciales sintéticas porque no las posee (Carreño, 2017).

Jaramillo (<https://ticserendipity.wordpress.com>), señala cómo:

“Determinar los límites de un sistema es el requisito fundamental para diferenciarlo de otros sistemas y de su entorno. Los sistemas utilizan límites para regular la diferencia con el entorno, excluyen al entorno, lo separan del entorno, pero también unifican sistema y entorno. Son los límites los que reducen la complejidad interna del sistema. Siempre hay algo detrás de un límite, su existencia presupone que existe una realidad más allá de ellos. Los límites separan elementos, pero no necesariamente relaciones. Si hay límites bien definidos, los elementos se pueden atribuir al sistema o al entorno, mientras que las relaciones pueden acontecer entre sistema y entorno, en ellas los límites no cumplen ningún papel”.

Sin embargo, estos límites no operan en las complejiones diferenciales sintéticas puesto que las partes son diferencialmente diversas al todo, pero el todo es complejionalmente diferencial a las partes (Carreño, 2017). El término condicionante aquí es la diferencialidad del todo y de las partes, bajo una ley universal que no es modificable ni por las partes ni por el todo, sólo por el núcleo ontológico. En complejiones tales como la de los sistemas pedagógicos la diferencialidad conlleva a ajustar la indeterminación y auto organización, no es la referencialidad autopoietica, y esa diferencialidad no contiene límites.

Desde los anteriores razonamientos se infiere que el entorno no puede cambiar nunca el núcleo esencial de la complejión diferencial sintética (Carreño, 2017). La complejidad es

una característica de la complejión diferencial sintética que siempre está en constante transición y restauración puesto que el entorno se ubica en espacios de inverosimilitudes que son encuentros y desencuentros dialógicos con la verdad en la existencia de la persona humana y del orden cósmico.

*Contrario sensu*, en la TGCDS, no existen sistemas/entornos solo complejiones diferenciales sintéticas que no tienen límites porque sus posibilidades de conocimiento y comprensión siempre irán, *in crescendo*, hasta posibilidades de indeterminación infinitas que son unificadas bajo esa ley universal de diferencialidad que somete la indeterminación, la entropía, la disipación de la energía en una armonía, integralidad complejional diferencial sintética, evolución, desarrollo y plenitudización con relación al núcleo ontológico, lo que permite establecer que el entorno nunca puede cambiar su núcleo ontológico porque no existe (Carreño, 2017).

Otro razonamiento puede realizarse desde la TGCDS (Carreño, 2017): en ella se da la inexistencia del entorno, solo existe una complejización diferencial sintética del sistema pedagógico, en el que nos detenemos –dado que esto implica todos los sistemas- no está limitada por ninguna causalidad, sino que se auto-reproduce a través de la diferencialidad que es ilimitada. El concepto de diferencialidad lleva implícito el de no limitación de las complejiones: en el sistema pedagógico, *verbi gratia*, en nuestro caso, no posee ninguna limitación ni siquiera epistémica puesto que esta es diferencial y está supeditado a cuantos números de casos infinitos puedan acceder a él.

Carreño (2017), expone: ahora bien, el núcleo esencial o núcleo ontológico de la complejión sintética que no es diferencial y a su vez simétrico, entroncado no en un campo de inverosimilitudes, sí posee entorno. Lo que para la Teoría General de Sistemas es entorno en términos generales, en la complejión sintética diferencial se convierte en núcleo esencial de complejión que es invariable; sin embargo, el concepto de entorno/sistema siempre estará ubicado dentro de las complejiones diferenciales sintéticas; entorno y sistema pertenecen a las infinitas complejiones diferenciales sintéticas.

Entonces, el concepto fundamental de poder en la complejión diferencial sintética tiene gran significado, puesto que él es trascendente, se origina en la razón fundamental que

se sitúa en el ser quien es y que fundamenta el núcleo esencial de las complejiones diferenciales sintéticas.

La formulación de una TGCDs teológicamente va dirigida a lograr la articulación de un concepto general unificado, unificador y unificante de las diversas teorías que hasta ahora han surgido para comprender y explicar el mundo fenoménico de la existencia cósmica dentro de un sistema axial cibernético, astrofísico y social; en términos generales que parte de la ciencia de la complejidad. Pero faltaba una teoría que unificase, no como el sentido de concepto fundamental que se puede dar a partir de una Teoría General de los Sistemas y de la Teoría de las Complejidades, sino otras dimensiones que por ellas no habían podido clarificar dentro de la acción comunicativa del sistema/entorno, función/estructura, complejidad, deconstrucción dentro de lo complejo (Carreño, 2017).

Así, señala Morín (2011), que “podemos decir que aquello que es complejo recupera, por una parte, al mundo empírico, la incertidumbre, la incapacidad de lograr la certeza, de formular una ley, de concebir un orden en absoluto. Y recupera, por otra parte, algo relacionado con la lógica, es decir, con la capacidad de evitar contradicciones” (Morin, 2011, p.99). Estos caracteres son fundamentales para entender la TGCDs.

Es por ello que la TGCDs se convierte en un concepto fundamental (Carreño, 2017) del cual Heidegger es un diestro en desentrañar su significado desde el saber hasta el estar, y tomar una actitud que permite presentar al existente desde su esencia y desentrañar lo que hace falta para su comprensión epistémica, desde una complejión que no solo es materia, sino también espíritu. El resultado de ello es la constante y perpetua interacción no solo molecular, además, de sentimientos, razones, experiencias místicas, ideologías y filosofías que se entremezclan en ese espacio de inverosimilitudes.

La TGCDs teleológicamente va dirigida a lograr el fundamento filosófico de la fenomenología de las ciencias actuales. Heidegger, así lo definiría para lograr desentramar lo axial en el complexional sintético diferencial.

“Así que el título nos dice al cabo algo de lo que hay que concebir aquí. Sólo nos hace falta escribir la palabra de otra forma: *conceptos-fundamentales*. Ahora el título dice que <el fundamento>

debe ser concebido, captado, aprehendido, por lo pronto alcanzado y también al principio sólo presentido. Nuestro fundamento se encamina hacia el fundamento de todo... Para nosotros, <conceptos fundamentales> significa concebir el fundamento, alcanzar el suelo, llegar a estar allí donde sólo morra una estancia y una constancia, donde ocurren todas las decisiones, pero donde toda indecisión toma prestado su escondite” (Heidegger, 2011, P. 25).

Teleológicamente la TGCDS logra alcanzar el fundamento del todo, pero sin una actitud de arrogancia y de soberbia, sino de asombro ante la realidad del cosmos, de la persona humana y del ser quien es. Es una actitud de contemplación del núcleo esencial de las complejidades diferenciales sintéticas para llegar a lo constante y universal dentro de las posibilidades del conocimiento que se poseen en este momento (Carreño, 2017).

Debatir el problema de la complejidad diferencial sintética y su núcleo ontológico es llegar a comprender el concepto fundamental que alcanza la immanencia y la trascendencia de lo suyo propio. Es volver a los primeros dictados de la conciencia humana que ha sido desvertebrada en los campos de las inverosimilitudes donde el diálogo con el núcleo ontológico pareciese suceder por momentos y yacer en ellos, tanto que el existente poco tiempo tiene de pensar en el principio y en el final a partir de su esencia.

El concepto fundamental de la TGCDS no es una mera secuencia de sucesos cognitivos, sino la explicación y comprensión de un fenómeno que siempre fue existente desde el acto puro de la creación y que apela no solo al hombre y sus necesidades, sino a la trascendencia de su existencia que es abatida muchas veces en el campo de las inverosimilitudes, donde por sus características propias le hacen converger en dictados racionales e irracionales que le mixtifican la esencia de su ser humano y lo sitúa en la immanencia.

Ahora bien, con los aportes de Morín al estudio de la sociología se puede desentrañar una realidad cósmica que es inherente a la persona humana, sociedad y cultura –para utilizar la triada moriniana- que se recrea en dos polifórmicas situaciones de orden/desorden y que dentro de la teoría de la Complejidad Diferencial Sintética se da por su vivencia en los campos de inverosimilitudes. Así:

[...] para MORIN, la sociedad es un sistema abierto y el fenómeno social es un fenómeno multidimensional en el que interactúan coproduciéndose individuo-sociedad-cultura. El concepto de sociedad es un concepto recursivo y dinámico. A diferencia de la sociología clásica, donde la sociedad se asume como un sistema morfoestático (estable), con trayectorias estabilizadas que no tienen más futuro que la vuelta al equilibrio, MORIN considera la sociedad como un sistema morfogenético (dinámico y creador), producto de la dialógica orden/desorden. Es decir, como un sistema alejado del equilibrio que rompe la continuidad y se bifurca, indeterminado respecto a su futuro (Jiménez, 2002, p. 154)

Ahora bien, dentro de otro ámbito Carreño (2017) significa que Derrida realizó un abordaje a la literatura sin comprender que esta se hacía desde el entorno constituido por campos de inverosimilitudes -de ambigüedades, aporías, contradicciones-; así mismo, la teorización sistémica-funcionalista-estructuralista redujo el campo de comprensión y explicación desde el entorno lo que situó erradamente la concepción del constructo sistema/entorno invirtiendo el entorno desde su conceptualización y apreciándolo como algo accesorio y con una religación de subsidiariedad. Igualmente, la teoría del pensamiento complejo llegó hasta predicar una hologramatización del pensamiento sin comprender que las partes son diferencialmente diversas al todo, y el todo es complexionalmente diferencial a las partes.

Por otro lado, sucede el fenómeno de la asunción a la complejidad diferencial sintética por parte del sistema, de las complejidades, de las deconstrucciones; en fin, del sistema, de las estructuras, de las funciones. Todas ellas se sitúan dentro de las complejidades diferenciales sintéticas que poseen un núcleo ontológico de orden trascendental y perfecto; las complejidades diferenciales sintéticas son imperfectas aún en el exceso de posibilidades de conocimiento dentro de las complejidades, dentro de múltiples selecciones y reducciones para que funcione.

2.4.1-. De las cargas comunicacionales y de los principios ascensionales.

Carreño (2017) explica cómo la complejión diferencial sintética se transmite a través de cargas comunicacionales que debieran subyacer siempre en principios ascensionales para que la solución del problema planteado sea creativa. Los principios ascensionales que también se orientan a través de las cargas comunicacionales son siempre positivos puesto que salen del núcleo esencial; lo demás, lo destructivo, pertenece al campo de las inverosimilitudes que siempre y en orden a los principios ascensionales están en continua transición y restauración por medio de las cargas comunicacionales puras de donde devienen las subsiguientes.

Esas cargas comunicacionales y principios ascensionales se denotan generalmente a través del lenguaje, necesario, pero no suficiente. La notación del lenguaje del ser quien es desde la perspectiva de Wittgenstein podría ser mostración, sin lenguaje lógico, del mundo como todo.

Una cosa sería, en efecto, la mostración lógica (mediante el lenguaje) y otra la mostración mística (sin lenguaje alguno). Las proposiciones de la lógica, por el hecho precisamente de que son tautologías –por el hecho de que no dicen nada-, muestran la lógica esencial del mundo y del lenguaje (6.12), común a ambos, que posibilita y fundamenta toda relación figuro-descriptiva entre ellos. A estos niveles lógicos fundantes ninguna proposición o figura, en general, puede decir o figurar nada de sí misma (2.172, 4.041). Aunque hable de otra cosa, el lenguaje, a estos niveles, muestra esa estructura lógica común al mundo que posibilita su decir algo; de modo que, esencialmente (lógicamente), todo decir es un mostrar; todo lo que se dice, porque se muestra se dice: <<La proposición muestra lo que dice>> (4.461, 4.022). Estas relaciones íntimas entre decir y mostrar, sin embargo, no se dan en lo místico (ético, estético, religioso), que no tiene soporte lógico alguno, ni lingüístico ni mundano. Lo místico se muestra, simplemente, en la

desaparición de todo lenguaje y mundo lógicamente ordenados; es sentimiento e intuición puros –*sub specie aeterni*- del *que* del mundo (de *que* el mundo siquiera sea –lo que sea) o del mundo como *todo*: <<Existe, ciertamente, lo indecible. Ello se *muestra*, es lo místico>> (6.522, 6.44 ss) (Muñoz & Roguera, 1994, p. 10).

El ser quien es, más que un lenguaje, es un acto de donación sin reserva entre el núcleo esencial y la complejidad diferencial sintética.

Sin embargo, y frente al anterior panorama se puede integrar en parte del pensamiento complejo (E. Morín), donde, a partir de su hologramaticidad –el todo en las partes y las partes en el todo- se puede desentrañar el concepto natural del ser quien es como fuente de todo conocimiento. En Él no opera el conocimiento complejo, sino la simplicidad. Las complejidades son necesarias en el aparato cognitivo del existente, que se encuentra siempre en complejidad sintética dinámica, puesto que por su precariedad no lo puede conocer todo: a partir de la complejización se puede entender el surgimiento de las ciencias (Carreño, 2015)

Carreño (2017), señala que al aclararse el panorama de las cargas comunicacionales se vislumbra con mayor rigor que las complejidades diferenciales necesitan de ellas para lograr un diálogo de perfectibilización con el núcleo esencial u ontológico. Este es el fin, lograr la perfección de la complejidad. En estos niveles de complejidad sintética diferencial operan las cargas comunicacionales como factores que van desarticulando los campos de inverosimilitudes en todos los niveles desde los infra cuánticos a las mayores dimensiones de complejidades que se establecen no solo en el sistema astrofísico, sino en el existencial de la persona humana y de las sociedades.

El proceso comunicativo es una característica esencial de la transmisión de las cargas comunicacionales, pero no necesario, pues ellas pueden operar en otros niveles diferentes a los comunicativos, es por ello, que contrariando el postulado reduccionista luhmanniano de que solo la comunicación comunica, se afirma que las cargas comunicacionales no se dan solo por procesos comunicativos, sino también por los de entrega recíproca sin la necesidad de la comunicación, así se entiende el versículo bíblico

de que el *logos* se hizo vida y habitó entre nosotros. No fue necesaria la comunicación, sino un acto de entrega pura. El acto evidencia la diferencia con la comunicación.

Las cargas comunicacionales de los principios ascensionales dentro de las complejiones sintéticas diferenciales son actos puros de perfección dentro de los campos de inverosimilitudes. De ahí su importancia, puesto que los principios que gobiernan las complejiones diferenciales hipotéticas no sería posible percibirlos aún en la incertidumbre que producen las inverosimilitudes.

Las cargas comunicacionales transmiten todo el contenido complejional diferencial sintético: desde la corporeidad hasta las formas más puras del espíritu. Es pues un absoluto de solvencia integral de todos y cada uno de los existentes con el núcleo esencial u ontológico.

Tanto a nivel cósmico como existencial y fenomenológico de la persona humana las cargas comunicacionales desarticulan los campos de inverosimilitudes donde se dan cada uno de los procesos de caos e incertidumbre. Lo noético y la praxis cósmica que experimenta el existente se convierte en una nueva experiencia de creación. Es su efecto natural.

Son ellas, las cargas comunicacionales, ingredientes activos dentro de los procesos de restauración de las transiciones dentro de los campos de inverosimilitudes, y que sucede, por ejemplo, con los procesos de Justicia Transicional y Restaurativa. Sin ellas no se podrían obtener tales procesos de restauración. Ellas están inscritas en los niveles de conciencia del todo universal. La restauración es precedida por la inserción dentro de los campos de inverosimilitudes de las complejiones diferenciales sintéticas de las cargas comunicacionales.

No podría hablarse de cargas comunicacionales negativas puesto que estas mixtificarían los procesos de restauración de las estancias transitivas de los campos de inverosimilitudes en las complejiones diferenciales sintéticas. Ellas poseen contenidos siempre creativos surgidos del primer acto de entrega del ser quien es.

La modelación de estas cargas comunicacionales está sujetas al diálogo armónico del núcleo esencial de las complejiones diferenciales sintéticas con el campo de

inverosimilitudes para lograr su restauración. Fenoménicamente, esta modelación se da bajo un sentido de libertad que es un imperativo categórico, es decir, no sujeto a condición alguna del proceso interactivo de las cargas comunicacionales desde el núcleo esencial y los campos de inverosimilitudes de las complejiones diferenciales sintéticas.

La obturación de una carga comunicacional genera que se revierta el proceso restaurativo. Apodícticamente, se aprecia este fenómeno dentro de los procesos sociales como micro-procesos dentro de las complejiones diferenciales sintéticas: *verbi gratia*, en los Estados totalitarios de derecha e izquierda; en los sistemas legales contrarios a la justicia y equidad –también entendidas como cargas comunicacionales-; en la degradación de las complejiones medio-ambientales; en la corrupción de gobernantes; en la consumación de una conducta declarada penalmente responsable, entre otros aspectos.

Pero ¿Qué es una carga comunicacional? Ella es una unidad de diálogo interactivo-creativo entre el núcleo esencial y las complejiones diferenciales sintéticas. Un proceso dialógico que es asumido en libertad por la conciencia cósmica y la del existente.

## 2.5-. Iniciación de las complejiones diferenciales sintéticas y su consecuente en un Iusnaturalismo Social de Justicia Restaurativa que posee su incidencia en la Pedagogía.

### 2.5.1. Notas exordiales.

Las complejiones diferenciales sintéticas se inician desde el reconocimiento del otro generalizado y del otro concreto, bajo una ética cosmogónica del cuidado y de la responsabilidad subyacente en la dinámica de la transición y la restauración.

Lo que permite hablar de la libertad es el poder de responsabilidad y cuidado frente al núcleo esencial de la complejión diferencial sintética, y el reconocimiento del otro generalizado y el otro concreto. La libertad se sitúa no en la voluntad y la conciencia del existente, sino que se genera desde el núcleo esencial de las complejiones diferenciales sintéticas a través de las cargas comunicacionales, que se constituyen en transmisores de los principios ascensionales dentro de los campos de inverosimilitudes, y que se

trascienden a la conciencia y voluntad bajo un reconocimiento positivo. Los campos de inverosimilitudes existenciales son barreras a la aceptación de las cargas comunicacionales extrapoladas por medio de los principios ascensionales.

## 2.5.2-. Del iusnaturalismo social de Justicia Restaurativa.

Ahora bien, deviene una pregunta científicamente de claro matiz positivista racionalista ¿Cómo puede fundamentarse el derecho y la justicia en DIOS, si no tenemos pruebas físico-matemáticas que nos lo demuestren? ¿Por qué en los actuales momentos del devenir histórico de la humanidad se plantea un enfoque iusnaturalista desde la perspectiva de la Justicia Restaurativa subyacente en un claro matiz teológico cristiano?

Para dar respuesta a los dos anteriores interrogantes, Carreño (2017), partió de la base inicial que dio origen a la TGCDS que, más que fruto de un aporte filosófico, es en realidad un razonamiento epistémico sobre la ciencia y un complemento a la lógica de teoría de sistemas, pensamiento complejo y deconstrucción. De esta manera, se podrá comprender como los postulados iusnaturalistas devienen del núcleo esencial u ontológico de las complexiones diferenciales sintéticas y que la concepción iuspositivista pertenece a los campos de inverosimilitudes de las complexiones diferenciales sintéticas

Al tener que establecer que el orden cósmico posee un entramado sistémico, complejo y que hay que deconstruir, se está realizando a través de la TGCDS una valoración de orden científica que nos permite señalar sin apresuramientos que su estructura es complexional y que procura un nuevo razonamiento para comprender más allá de lo holístico el sentido profundo que posee dentro del orden creado que es incomprensible para el razonamiento humano.

Las ciencias no deben quedarse en el inicio de la reflexión originada al comienzo de la modernidad que “busca afanosamente la interpretación del mundo mediada por la observación y la aplicación de un método científico. Ya no se trata de argumentar, de convencer, sino de buscar la forma más adecuada de poner al servicio del hombre la

naturaleza dominándola, buscando la relación causal de sus fenómenos” (Barragán, 1997, p.15) como lo buscara F. Bacon.

Lo que se pretende demostrar en este acápite es cómo todo el conocimiento, filosófico, científico que es el “conjunto ordenado, comprobado y sistematizado de saberes obtenidos de forma metódica y sistemática a partir del estudio, la observación, la experimentación y el análisis de fenómenos o hechos, valiéndose de una serie de rigurosos procedimientos que dotan los datos y las conclusiones obtenidas de validez, objetividad y universalidad” (openenglish.com, 2017), y teológico debe unificarse en una TGDCDS puesto que la realidad –física y metafísica- está complexionada o conjugada en una unidad universal difícil de reducirla a sólo lo experimentable y verificable por las ciencias fácticas y formales a través de cada uno de los métodos exigidos para cada una de ellas.

Descartes señala en la cuarta parte de *Discurso del Método*: “No sé si debo entreteneros con las primeras meditaciones que allí he hecho, pues son tan metafísicas y tan fuera de lo común que tal vez no sean del gusto de todos. Sin embargo, con el fin de que se pueda apreciar si los fundamentos que he establecido son bastante firmes, me veo en cierto modo obligado a hablar de ellas” (Descartes, 1988, p.44). Pero, cómo no entender que la ciencia en su complejidad deconstructiva-constructiva es solo una parcela del conocimiento complexional diferencial sintético; que es difícil que lo abarque todo por cuanto quienes pretenden hacer ciencia lo hacen desde sus limitaciones humanas y especialmente cognitivas: precisamente, de ahí partió la división de las ciencias en diversas áreas del conocimiento.

La inteligencia humana no lo podía abarcar todo por cuanto es limitada y tuvo que especializarse para dedicarse a diversas parcelas de las complexiones diferenciales sintéticas deconstruyendo complejidades que se iban verificando experimentalmente pero que sólo podría quedarse en esta verificación a través de los diversos métodos

utilizados para ello. Sin embargo, la TGCDs no pretende ser la última solución a la comprensión integral del sistema cósmico, su creador y la realidad humana. Su composición es infinita y sólo pueden entregarse razonamientos ordenados y sistémicos, mediando un método, frente a una disertación que apenas se ha iniciado con la teoría de sistemas.

Ahora ¿Por qué hacer filosofía? Lyotard, dirá:

“porque existe el deseo, porque hay ausencia de la presencia, muerte en lo vivo; y porque tenemos capacidad para articular lo que aún no lo está; y también, porque existe la alienación, la pérdida de lo que se creía conseguido y la escisión entre lo hecho y el hacer, entre lo dicho y el decir; y finalmente, porque no podemos evitar esto: atestiguar la presencia de la falta con la palabra. En verdad, ¿Cómo no filosofar?” (Lyotard, 1988, pp.164-164).

Y ¿Por qué hacer teología? Ya Lyotard lo expresaba “porque hay ausencia de la presencia” (Lyotard, 1988, p. 174) del ser quien es, metafísicamente exponiéndolo.

En el entendimiento de las anteriores conceptualizaciones se debe llegar al sistema social que se origina de la misma manera como se inician las complejidades diferenciales sintéticas: a partir del reconocimiento del otro generalizado y del otro concreto bajo una ética del cuidado y de la responsabilidad (Guilligan, 1985, p. 35) que se constituye en la dinámica subyacente de la constante transición y restauración. De allí, parte también, la denominación de Estado y normas jurídicas que racionalmente son cualificadoras diferenciales hipotéticas y, cuyo último fin es la restauración de la Justicia entendida como la constante y perpetua restauración de lo que es debido –el amor y la misericordia- (Carreño 2015, p. 15) dentro del entramado de los campos de inverosimilitudes en las complejidades diferenciales sintéticas, fundamento de la sociedad y la persona humana que se comunica utilizando el Derecho como el poder constante y perpetuo que posee de restaurar socialmente la Justicia (Carreño, 2017). Este último punto será observado con mayor detenimiento en el tercer capítulo denominado Iusnaturalismo Social de Justicia Restaurativa.

El contexto y pretexto onto-transontológico de la Justicia Restaurativa se ubica en la reconciliación que “es principalmente un don del Padre celestial...una iniciativa suya. Mas nuestra fe nos enseña que esta iniciativa se concreta en el misterio de Cristo redentor, reconciliador, que libera al hombre del pecado en todas sus formas” (Diócesis de Santa Marta, 2010, p. 3). A partir de allí, se puede comprender que la reconciliación dentro del ámbito de la perspectiva de la Justicia Restaurativa es un elemento axial, que debe ser asumido principio fundante de una nueva dimensión existencial de la persona humana y su relación social y cósmica.

Así, la Justicia como el orden jurídico pertenecen, la primera, al núcleo esencial u ontológico y, el segundo, a las complejiones diferenciales sintéticas. La Justicia es una de las mayores expresiones de las cargas comunicacionales que puede recibir la complejión social expresada, también, por el orden jurídico quien a su vez está cualificado por la diferencialidad de las complejiones y sus elementos; ello genera un poder de libertad y autonomía para su restauración social. Es ahí donde se evidencia que el mayor valor del derecho, como es la justicia, está en complejión con el orden jurídico desde dos dimensiones diferenciales expuestas exordialmente en este párrafo.

El denominado sistema social está ubicado en el entramado complejional sintético, de ahí que para analizarlo deban observarse las características ya examinadas: en primer orden, la existencia de campos de inverosimilitudes donde las cargas comunicacionales transmiten los principios ascensionales a través de actos de perfectibilización, que se dan en una relación dialógica de donación entre los elementos de las complejiones diferenciales sintéticas y el núcleo esencial. En segundo orden, la transición y restauración de las complejiones sintéticas. Finalmente, el reconocimiento del otro generalizado y del otro concreto subyacente en una ética del cuidado y de la responsabilidad.

El denominado sistema social está ubicado en el entramado complejional sintético, de ahí que para analizarlo deban observarse las características ya examinadas: en primer orden, la existencia de campos de inverosimilitudes donde las cargas comunicacionales transmiten los principios ascensionales a través de actos de perfectibilización, que se dan en una relación dialógica de donación entre los elementos de las complejiones

diferenciales sintéticas y el núcleo esencial. En segundo orden, la transición y restauración de las complejidades sintéticas. Finalmente, el reconocimiento del otro generalizado y del otro concreto subyacente en una ética del cuidado y de la responsabilidad.

La Teoría de la Acción Comunicativa en Habermas (Bodei, Remo, 2001, pp. 64-65) permite comprender y explicar la dinámica que sucede al interior de las complejidades sintéticas diferenciales que dan sentido a la existencia no solo cosmológica, también social y todo lo que ello implica.

La <<acción comunicativa>> -que es una <<interacción simbólicamente mediada>>- representa en Habermas una manera (distinta de la de Hannah Arendt) de reanudar las relaciones entre teoría y praxis y de coordinar las acciones de los hombres en las sociedades <<postradicionales>>. En estas, los procesos introducidos por los media –dinero, poder, organización, burocrática- han acabado encadenando estrechamente a los individuos a sus funciones, restringiendo las áreas de autonomía. Es decir, domina una <<razón instrumental>>, que busca solo los medios necesarios para la consecución de los fines no justificables racionalmente. Después de consumirse la <<almohadilla de grasa de la tradición>> -que continua alimentando al pensamiento y a la acción, proporcionándoles una especie de piloto automático-, se agrede ahora directamente el tejido conectivo abstracto del <<mundo de la vida>>, el universo simbólico compartido”. (Bodei, Remo, 2001, pg. 64-65).

Carreño (2017) sigue exponiendo cómo en el mundo de la vida se dan los procesos ontológicos, deontológicos, trascendentales y los más sencillos que se pueden percibir. Pero ese mundo de la vida se estructura dentro de una determinada complejidad sintética diferencial, que permite tantos mundos de la vida como existentes hayan, e interconexiones de los mundos de la vida entre sí, las complejidades diferenciales sintéticas y el núcleo ontológico, en cuyo contexto se observaría un fenómeno fractal de interacciones que suceden casi al infinito y que no contienen situaciones meramente de contingencias, sino categorías existenciales fundamentales.

La TGCDs unifica entre el campo de inverosimilitudes y el núcleo ontológico las diversas variables que configuran la existencia del cosmos y del existente; así, como en su momento lo hizo la física einsteiniana. La cualificación diferencial, bajo analogía analítica conceptual, lleva al pensamiento de Albert Einstein, que señaló:

[...] el resultado más importante de índole general a que ha conducido la teoría especial de la relatividad concierne al concepto de masa. La física prerrelativista conoce dos leyes de conservación de importancia capital, a saber: la ley de conservación de la energía y la ley de conservación de la masa; estas dos leyes fundamentales .relatividad las funde en una sola... la ley de conservación de la masa de un sistema equivale a la ley de conservación de la energía y sólo es válida en tanto en cuanto el sistema no absorba ni emita energía alguna [...] (Einstein, 1994, p.85).

Al realizar esa analogía analítica conceptual se puede apreciar que la TGCDs unifica el saber de la Teoría General de Sistemas, la Teoría del Pensamiento Complejo, y la deconstrucción bajo un supuesto de complementariedad epistémica (Carreño, 2017). De esta manera, las complejidades diferenciales hipotéticas son válidas en tanto la convergencia entre existencia humana y sideral no contraría los principios y características que le son propios.

La epistemología pre-complexional diferencial sintética conduce al concepto fundamental de núcleo esencial y campos de inverosimilitudes cósmicas y del existente, que no conocieron la Teoría General de Sistemas con sus componentes estructurales y funcionales, la Teoría del Pensamiento Complejo, y la deconstrucción, que son factores inherentes a las complexiones diferenciales sintéticas ubicadas dentro del campo de inverosimilitudes pero que, sin embargo, sus aportes son fundamentales para explicarlas desde una metodología analítica.

Carreño (2013, p. 41) nos explica como la TGCDs poseen unos principios que le son inherentes:

Ahora bien, en este sentido podemos afirmar que los principios que soportan el Deconstructivismo Complexional Sintético son los siguientes: 1-. Principio de Armonía Universal –Elementación proatómica cuántica Teándrica. 2-. Integración sistémico-funcional de las complejiones diferenciales sintéticas. 3-. Desarrollo. 4-. Evolución. 5-. Plenitudización. Así, podemos entender que el cosmos se mueve en unidades dimensionales de diversa índole, sin que se entienda por ello la suma de elementos interrelacionados e interdependientes, porque ese todo no es una totalidad de adiciones, sino, precisamente, es un todo complexional diferencial sintético accionado por procesos de síntesis o fusión y fisión universal en complejión diferencial, que se constituye como la conjunción de valores expresados en variables que desencadenan diferentes movimientos, a saber: a) Universales nuevos. b) Relajamiento o aceleramiento en el funcionamiento del sistema ecuménico. c) Permisi3n en la continuaci3n de la variable con mayor injerencia, bajo nuevos proyectos y procesos dimensionales<sup>15</sup>. d) Establecimiento de un estado de incertidumbre y caos<sup>16</sup>. e) Generaci3n de la destrucci3n de un estado ya

---

<sup>15</sup> En el vitalismo de Bergson se propone, en una dimensi3n particular, c3mo existen direcciones divergentes de la evoluci3n de la vida pero con una causal fundamentadora: un movimiento inicial. (Rodríguez, 1996, págs.. 104,116).

<sup>16</sup> Hegel diría: “La realidad es un desarrollo constante, un movimiento dialéctico entre momentos, siguiendo una trayectoria no lineal, que engendra continuas superaciones de tales contradicciones”. Para él, dialéctica es sinónimo de principio de todo movimiento. (Planeta, 1992, p. 179).

Yéndonos a un terreno particular como es la historia del hombre, Paul Yeyne y contundentemente Levi-Strauss, citado por el primero, consideran que la misma es fragmentaria, incordinada, discontinúa. (Yeine, 1984, p. 20-22). Es interesante observar cómo dentro del fenómeno histórico, en esa discontinuidad, en esa fragmentareidad e incordinaci3n, actúa la dialéctica como dinamizadora o energetizadora, pero también la coordinaci3n y la imperatividad, los cuales permiten el acaecimiento de nuevos procesos. He aquí presente también, en el fenómeno histórico, la paradoja de la dinamizaci3n universal dialéctica dentro de la armonía ecuménica.

existente<sup>17</sup>. Siendo ello así, podemos señalar que las complejidades son inversamente proporcionales al grado de conciencia e inteligencia del existente y ser quien es, en Él no existe pensamiento complejo, puesto que en el ser quien es está totalmente el conocimiento. El ser humano, por su limitación cognitiva, complejiza en términos de esa limitación teniendo a su favor que deconstruye complexional y sintéticamente para resolver problemas y en últimas desentrañar el imperativo categórico, expuesto en el Génesis, de dominar la tierra.

Estos principios operan también en la persona humana y en las sociedades, y sus acciones son similares a las complejones diferenciales sintéticas cósmológicas. Esto sucede en cualquier complejón diferencial sintética por efecto de su unidad: el sistema normológico jurídico como elemento de la complejón, aunque muy a pesar de los principios de indeterminación cuántica (Heisemberg), de degradación de la materia, de estructuras disipativas (Prigoginne), de la entropía, que acaecen en el ámbito de la complejón diferencial sintética cósmica, se efectúa una extensión cualitativa no solo en las sociedades humanas y sus elementos organizacionales e institucionales, y en la existencia de persona humana en sí misma considerada, sino en sus producciones jurídico-sociales.

### **3. De la Teoría del aprendizaje complexional.**

El aprendizaje complexional se origina en la Deconstrucción Complexional Diferencial Sintética (Carreño, 2017) y entiende que el papel de los contenidos debe servir para la construcción de patrones transformacionales sociales con coherencia heurística para la vida, la creación y la restauración del tejido social mixtificado por las ambigüedades, contradicciones y aporías propia de la existencia humana, cuya evaluación se interesa

---

<sup>17</sup> Empédocles, elaborador de una teoría materialista del conocimiento, fundamentó en la afinidad de los elementos agua-aire-fuego y tierra, su tratado “Sobre la Naturaleza y las Purificaciones”, y se interrogó ¿En virtud de qué fuerzas se opera esa transformación en la naturaleza? Respondió: en virtud de dos fuerzas, supremas que presiden todo cambio, a saber: la atracción y la repulsión, amor-odio, armonía-disarmonía. (Planeta, 1992, p. 207).

en los procesos de convivencia armónica desde el núcleo ontológico de las complejidades diferenciales sintéticas hacia los campos de inverosimilitudes. El aprendizaje se da en cualquier proceso social bajo expresiones espirituales y cósmicas a través de las cargas comunicacionales y los principios ascensionales.

La teoría comprende que el rol del docente -que implica un trabajo transversal a partir de la familia y la sociedad dentro de la historia humana- es de modelaje trascendente en libertad de la consciencia y voluntad; igualmente, que la inteligencia se construye a partir del ejercicio de las cualificaciones diferenciales hipotéticas del sujeto natural que aprende a través de las complejidades que realice en el orden cósmico, social y personal.

En materia de la formación de la inteligencia entiende que ella se construye a partir de las diferentes complejidades diferenciales sintéticas que son una unidad de pensamiento para explicar el mundo fenomenológico propio de la realidad cosmológica, entendida no solamente como composición astrofísica, sino como dimensión existencial omnipresente en la persona humana y que racionalmente se comprende a partir de cualificaciones – obtención del supuesto cognitivo del conocimiento-; de diferenciales –el supuesto cognitivo que posee diversas variables de conocimiento-; hipotéticas –el conocimiento puede y debe ser posible y factible (Carreño, 2017), lo que permite un profundo entramado cognitivo que amplía el espectro de la inteligencia para la resolución de problemas a través de patrones transformacionales con coherencia heurística y restaurativa del tejido social y cósmico mixtificado por procesos de degradación humana.

Como corolario de lo anterior, se puede realizar una síntesis del pensamiento teórico expuesto, de la siguiente manera pedagógica.

Teoría	Denominación de la Teoría	Sujeto que aprende	Inteligencia	Rol del docente	Aprendizaje	Términos específicos	Papel de los contenidos	Evaluación
Carreño	Teoría del Aprendizaje Complejista	El natural, que se complejiza con el orden cósmico, social y personal.	Se construye a partir de cualificaciones diferenciales hipotéticas.	Modelaje trascendental para la vida, la creación, la transformación y la restauración.	Se da en cualquier proceso espiritual, personal/social y cósmico.	Complejidad	Construcción de patrones transformacionales con coherencia eurística y restaurativa.	Enfatiza en lograr procesos de convivencia transformacionalmente creativos y restaurativos.

Apodíctico es que es posible implementar una pedagogía restaurativa (Carreño, 2017) desde la visión que ofrece la perspectiva del Iusnaturalismo Social de Justicia Restaurativa, dado que frente a un proceso educativo ella puede ofrecer solución a las heridas sociales que este ha generado en nuestra hoguera, el planeta tierra, a partir de la dignificación del docente, alumno y sociedad quienes, inclusive, deberían participar activamente en la elección y selección de los planes de estudio dentro del Estado a partir de un enfoque territorial que busque la consolidación de la paz y la reconciliación a partir de la sanación del tejido social mixtificado por políticas públicas que no han dado cuenta de la persona humana concreta.

De esta manera, se genera un nuevo espacio pedagógico que complemente las teorías de (Politécnico Superior de Colombia, 2018) la Gestalt -teoría de la reestructuración perceptual-; de Piaget -constructivismo genético-; de Vigotsky -teoría socio-cultural-; de Asubel -teoría del aprendizaje significativo-; de Bruner -Teoría cognitiva

#### **5-. Variables específicas de prueba aplicada.**

Para contrastar la teoría del Aprendizaje Complexional se tomó una muestra a los alumnos de I y II semestre de la Escuela de Derecho de la Universidad Sergio Arboleda, seccional Santa Marta D.T.C.H. -Colombia-. Los resultados arrojados fueron los siguientes:



**Determinación de la teoría pedagógica utilizada por los profesores  
Bernardo Carreño Gómez y José Ariel Parra dentro de la clase de  
introducción al derecho y filosofía.**

**POBLACIÓN**

TOTAL DE ESTUDIANTES ESCUELA DE DERECHO I y II SEMESTRE  
DE DERECHO USA, SECCIONAL SANTA MARTA D.T.C. e H.

292



**Determinación de la teoría pedagógica utilizada por los profesores  
Bernardo Carreño Gómez y José Ariel Parra dentro de la clase de  
introducción al derecho y filosofía.**

**POBLACIÓN**

MUESTRA	CANTIDAD
HOMBRES	60
MUJERES	70
LGTBI	0
TOTAL POBLACIÓN	130





### Determinación de la teoría pedagógica utilizada por los profesores Bernardo Carreño Gómez y José Ariel Parra dentro de la clase de introducción al derecho y filosofía.

#### TEORÍA PEDAGÓGICA

##### Teoría de la Restructuración Perceptual

Respuesta única

José Ariel Parra Vega

Bernardo Carreño Gómez

Total

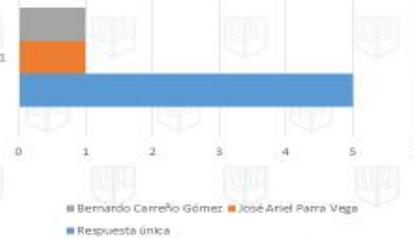
#### CANTIDAD

5

1

1

7



■ Bernardo Carreño Gómez ■ José Ariel Parra Vega  
■ Respuesta única



### Determinación de la teoría pedagógica utilizada por los profesores Bernardo Carreño Gómez y José Ariel Parra dentro de la clase de introducción al derecho y filosofía.

#### TEORÍA PEDAGÓGICA

##### Constructivismo Genético

Respuesta única

José Ariel Parra Vega

Bernardo Carreño Gómez

Total

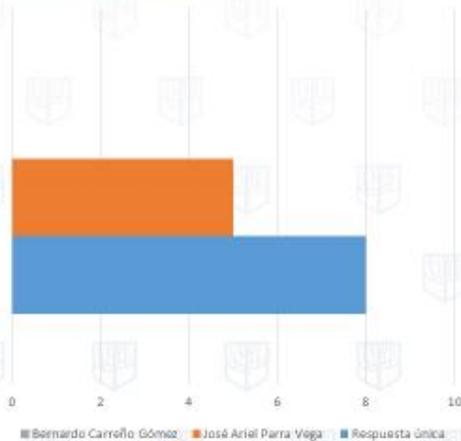
#### CANTIDAD

8

5

0

13



■ Bernardo Carreño Gómez ■ José Ariel Parra Vega ■ Respuesta única



### Determinación de la teoría pedagógica utilizada por los profesores Bernardo Carreño Gómez y José Ariel Parra dentro de la clase de introducción al derecho y filosofía.

#### TEORÍA PEDAGÓGICA

##### Teoría Socio-Cultural

Respuesta única

José Ariel Parra Vega

Bernardo Carreño Gómez

Total

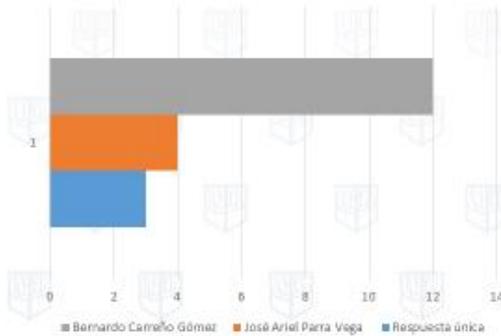
CANTIDAD

3

4

12

19



### Determinación de la teoría pedagógica utilizada por los profesores Bernardo Carreño Gómez y José Ariel Parra dentro de la clase de introducción al derecho y filosofía.

#### TEORÍA PEDAGÓGICA

##### Teoría del Aprendizaje Significativo

Respuesta única

José Ariel Parra Vega

Bernardo Carreño Gómez

Total

CANTIDAD

24

18

11

53





### Determinación de la teoría pedagógica utilizada por los profesores Bernardo Carreño Gómez y José Ariel Parra dentro de la clase de introducción al derecho y filosofía.

#### TEORÍA PEDAGÓGICA

Teoría Cognitiva

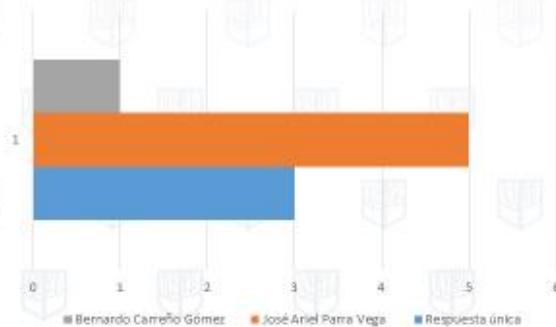
Respuesta única

José Ariel Parra Vega

Bernardo Carreño Gómez

Total

CANTIDAD



### Determinación de la teoría pedagógica utilizada por los profesores Bernardo Carreño Gómez y José Ariel Parra dentro de la clase de introducción al derecho y filosofía.

#### TEORÍA PEDAGÓGICA

Teoría del Aprendizaje Complejional

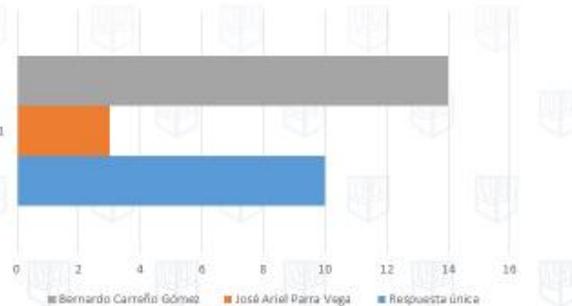
Respuesta única

José Ariel Parra Vega

Bernardo Carreño Gómez

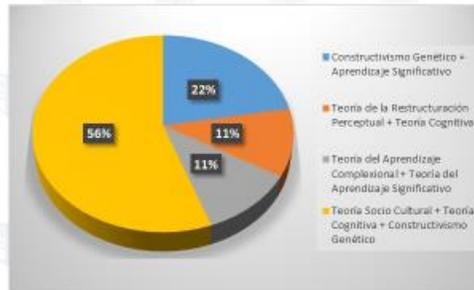
Total

CANTIDAD



**Determinación de la teoría pedagógica utilizada por los Profesores Bernardo Carreño Gómez y José Ariel Parra dentro de la clase de introducción al derecho y filosofía.**

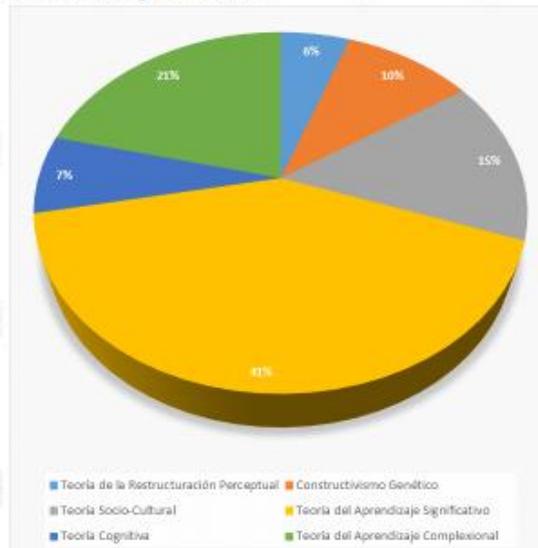
TEORÍAS PEDAGÓGICAS COMPUESTAS	CANTIDAD
Constructivismo Genético + Aprendizaje Significativo	2
Teoría de la Restructuración Perceptual + Teoría Cognitiva	1
Teoría del Aprendizaje Complexional + Teoría del Aprendizaje Significativo	1
Teoría Socio Cultural + Teoría Cognitiva + Constructivismo Genético	1
<b>GRAN TOTAL DE LA MUESTRA</b>	<b>133</b>



**Determinación de la teoría pedagógica utilizada por los Profesores Bernardo Carreño Gómez y José Ariel Parra dentro de la clase de introducción al derecho y filosofía.**

**TOTALIZADOS TEORÍAS PEDAGÓGICAS**

Teoría de la Restructuración Perceptual	7
Constructivismo Genético	13
Teoría Socio-Cultural	19
Teoría del Aprendizaje Significativo	53
Teoría Cognitiva	9
Teoría del Aprendizaje Complexional	27
<b>GRAN TOTAL</b>	<b>128</b>



## **GRAN TOTAL DE LA MUESTRA:**

<b>Variables simples</b>	<b>: 128</b>
<b>Variables compuestas</b>	<b>: 5</b>
<b>TOTAL</b>	<b>: 133</b>

### **4- Conclusiones.**

Apodíctico es que se demuestra que el Aprendizaje Complexional es reconocido por el 21% de los encuestados, dadas las variables analizadas y tomadas de una muestra de 133 alumnos de un total de 292 del primer semestre de Introducción al Derecho de la Escuela de Derecho de la Universidad Sergio Arboleda, seccional Santa Marta D.T.C.H. La muestra fue tomada al grupo de alumnos donde los profesores Bernardo Carreño Gómez y José Ariel Parra contribuyen dentro del proceso pedagógico de la enseñanza del Derecho y la Filosofía, lo que permite comprender (Verstehen) y explicar (Erklären) que el sentido profundo del modelaje trascendente para la vida, la creación, la transformación y la restauración -este último tomado de una variación extrapolada desde la perspectiva de la Justicia Restaurativa hacia un lusnaturalismo Social de Justicia Restaurativa- se está desarrollando dentro del proceso pedagógico que desarrollan los docentes, que concluye como un proceso evaluativo en paradigmas de convivencia socialmente transformadoras y restaurativas del tejido social mixtificado por innumerables causas.

Ahora bien, dentro del estudio de variables se observa que la mayor comprensión, un 41%, de la Teoría del Aprendizaje Significativo es identificado por la muestra poblacional que determina que el rol del docente (Politécnico Superior de Colombia, 2018) es “la introducción de “los saberes significativos, que investiga acerca de los saberes previos y las motivaciones de los alumnos” y cuyo aprendizaje es un “proceso cognitivo que tiene lugar cuando las personas interactúan con su entorno tratando de dar sentido al mundo que perciben”. Se perfila así, un problema metodológico propio de la Filosofía, dado que

ella busca encontrar sentido a la teoría de las vivencias humanas desde las relaciones sociales que se construyen cotidianamente.

Igualmente, se demuestra que algunos alumnos no solamente identifican una teoría del aprendizaje, sino que observan desde su horizonte cotidiano como estudiantes que los profesores señalados interactúan con dos o tres teorías, lo que permite establecer que existe un sincretismo teórico pedagógico para la transmisión del conocimiento. Esto permite entender, que la persona humana, y el docente lo es, está compuesto de innumerables dimensiones en la interacción social para transmitir el conocimiento lo que lo enriquece y permite una flexibilización teórica no rígida, pero sí dinámica.

La proposición teórica final permite vislumbrar un horizonte de posibilidades pedagógicas que se asumen para enfrentar los nuevos retos de la existencia del hombre post-contemporáneo que lo visibilizarán como persona trascendente, posibilitadora de acciones creativas para la transformación y la restauración de los procesos de convivencia y socialización de las personas humanas.

### **Referencias bibliográficas.**

Bodei, Remo Bodei,(2001). *La Filosofía del siglo*, Alianza Ensayo, Madrid.

Barragán, Hernando (1997), *Filosofía Moderna*, Universidad Santo Tomás, Bogotá D.C.

Carreño, Bernardo (2017). *Hacia una pedagogía restaurativa: una mirada desde la perspectiva de la Victimología*. Simposio Internacional Reipe-La Salle, México.

Carreño, Bernardo (2013), *Introducción a la Victimología: Hacia un Estado Social de Justicia Restaurativa*, Grupo Editorial Ibáñez, Bogotá D.C.

Carreño, Bernardo (2018), *Paradigma transformacional diferencial dentro del Macroproyecto Realismo Mágico Restaurativo en Taganga*. Universidad Sergio Arboleda, Santa Marta D.T.C.H., Taganga.

Carreño, Bernardo (2017), *Teoría Sintética de la Acción Penal y su fundamentación en la Justicia Restaurativa*. Tesis doctoral. Universidad Central de Nicaragua.

Canal, Margarita E. (2010). *Reseña de las leyes del Caos*. Revista del Centro de Investigación, V.9 No. 34, Universidad de la Salle, México.

Descartes, René (1988), *Discurso del Método*, Grandes Obras del Pensamiento, Altaya Editores, Barcelona.

Diócesis de Santa Marta, (2010). *476 años al servicio de la evangelización. La palabra del domingo. Año I, No. 14, Marzo 14 de 2.010. 4º Cuaresma-Ciclo C. Paráfrasis al Evangelio de San Lucas 15,18*. Santa Marta D.T.C.H., Colombia.

Einstein, Albert (1994), *La teoría de la relatividad*. Grandes Obras del Pensamiento. Altaya, Barcelona.

Gáfaro, Martín (1997). *Psicología Social y Biología. La génesis de lo humano*. Unad. Santafé de Bogotá 1.997.

Guilligan, Carol (1985) *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*, FCE, México, 1985, págs. 59-126.

Heidegger, Martín (1994), *Conceptos Fundamentales*, Grandes Obras del Pensamiento, Editorial Altaya, Barcelona 1994.

Hugo H.& Sosa, Andrea, (2001), *Pensamiento Sistémico. Diversidad en búsqueda de Unidad*. Ediciones Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga.

Jacobo & Reguera Isidora (1994), *Introducción a la obra de Ludwig Wittgenstein, Tractus Logico-Philosophicus*, Grandes Obras del Pensamiento, Editorial Altaya, Barcelona 1994.

Jaramillo, patricia, *Ambientes de aprendizaje desde el paradigma sistema entorno*, <https://ticserendipity.wordpress.com>

Jarín, Raúl & Jiménez, Javier Andrés (2002), *De los principios del pensamiento complejo, Manual de Iniciación al pensamiento complejo*, compilación, Ediciones Jurídicas Gustavo Ibáñez, Bogotá.

Jiménez, Javier (2002), *Manual de Iniciación al pensamiento complejo*, compilación, Ediciones Jurídicas Gustavo Ibáñez, Bogotá D.C.

Jung Richard, Teoría postmoderna de sistemas: una fase en la búsqueda de una teoría general de los sistemas. Editorial el Colegio, México, A.C. 2.010, pág. 452

Lilienfeld Robert (1984), *Teoría de sistemas, Orígenes y aplicaciones en ciencias sociales*, Editorial Trillas, México D.F.

Lucas Jr, Henry, 1987, p.18 *Sistemas de Información*, Editorial Paraninfo, Madrid, 1.987, pág. 18.

Lytard, Jean-Francois, *¿Por qué filosofar? Grandes Obras del Pensamiento*, Editorial Altaya, Barcelona.

Morin, Edgar (2011) *Introducción al pensamiento complejo*, gedisa editorial, Barcelona.

O'Connor, Joseph & McDermont, (1997), *Introducción al pensamiento sistémico, recursos esenciales para la creatividad y resolución de problemas*, Ediciones Urano, Barcelona.

Orozco, Luis E. (1981). *Filosofía 2*. Editorial Norma. Bogotá, Colombia.

Planeta, 1992. *Nueva enciclopedia temática, Arte y filosofía*, editorial Planeta, S.A., Colombia.

Politécnico Superior de Colombia, (2018), *Diplomado Virtual en Docencia Universitaria*, Módulo I, Teoría del Aprendizaje, Medellín, Colombia.

Rodríguez, Joel (1996) Patiño, Curso de Filosofía, Editorial Alhambra Mexicana, México.

Romero, Clara, (2012), *Paradigma de la Complejidad, modelos científicos y conocimientos educativos*, Universidad de Huelva, España.

Sandoval, Humberto (1997). *Historia de la Psicología, la muerte del centauro*. Unad. Santafé de Bogotá.

Universitas, 2005, Universidad Javeriana, Santiago de Cali, Colombia.

Yeine, Paul (1984). *Cómo se escribe la historia, Foucoult revolucionó la historia*, Alianza Editorial, Madrid.

Wandenfels, Bernhard (1990) - Introducción a la fenomenología, de Husserl a Derrida. Editorial Paidós, Barcelona, 1. Disponible en <https://es.scribd.com/document/159413228/Bernhard-Wandenfels-Introduccion-a-la-fenomenologia-de-Husserl-a-Derrida>

<http://definicion.d>), recuperado 27 de Marzo de 2018.

<http://dle.rae.es/>, recuperado 27 de Marzo de 2018.

<http://www.openenglish.com/comenzar>, recuperado Febrero 24 de 2017.

## **REALIDAD AUMENTADA COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE**

Ing. Yerson Faber Torres Cubillos  
Docente Virtual Esp. Pedagogía y Docencia  
Fundación Universitaria del Área Andina

### **RESUMEN**

En la actualidad, el uso de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones más que una necesidad, es una exigencia en las aulas de clases. Como maestros debemos, cada día, proponer nuevas y mejores estrategias de enseñanza-aprendizaje en nuestros ejercicios docentes, incursionando dispositivos electrónicos como el computador, tablet, celular, entre otros. Surgen términos como EVA, AVA, OVA, MOOC, SPOC, Realidad Virtual, Realidad Aumentada, Mundos Virtuales y demás términos que son nuevos, en muchos casos desconocidos y poco explorados por los docentes y que hacen parte del actual Modelo Pedagógico Conectivista.

La Realidad Aumentada (RA) es una de las muchas propuestas educativas que cada día son utilizadas en procesos de aprendizaje y permiten a nuestros estudiantes tener experiencias cercanas a la realidad que, en muchas ocasiones, podrían generar riesgos tanto biológicos, físicos o químicos al punto de afectar nuestra salud e incluso nuestra vida.

La presente investigación busca conocer las fortalezas y debilidades en la experiencia de elaboración de marcadores de RA aplicada en contextos educativos y como parte de la práctica docente de los estudiantes virtuales de la Especialización en Pedagogía y Docencia en la Fundación Universitaria del Área Andina.

**Palabras Clave:** Realidad Aumentada, Conectivismo, Practica docente, TIC.

### **ABSTRACT:**

At present, the use of Information and Communication Technologies is more than a necessity, it is a requirement in the classrooms. As teachers we must, every day, propose new and better teaching-learning strategies in our teaching exercises, using electronic devices such as the computer, tablet, cell phone, among others. Terms such as EVA, AVA, OVA, MOOC, SPOC, Virtual Reality, Augmented Reality, Virtual Worlds and other terms that are new arise, in many cases unknown and little explored by teachers and that are part of the current Conectivist Pedagogical Model.

Augmented Reality (AR) is one of the many educational proposals that are used every day in learning processes and allow our students to have experiences close to reality that, in many cases, could generate biological, physical or chemical risks to the point to affect our health and even our life.

This research seeks to know the strengths and weaknesses in the experience of developing AR markers applied in educational contexts and as part of the teaching practice of virtual students of the Specialization in Pedagogy and Teaching in the Fundación Universitaria del Área Andina.

**Keywords:** Augmented Reality, Conectivism, Teaching practice, ICT.

## 1. Introducción

La presente investigación involucra temas como Realidad Aumentada y práctica docente, la Realidad Aumentada es la tecnología que permite mediante marcadores o imágenes que son escaneadas por un dispositivo con cámara, ampliar información mediante la utilización de diferentes formatos como imágenes, vídeos, aplicaciones 3D y demás formas de representación de información. La práctica docente se define como el quehacer de los profesores en las aulas de clase y como estas responden al cumplimiento tanto de microcurrículos y a que las acciones que se realicen en el proceso de enseñanza aprendizaje, este potencializado por las competencias docentes que en Colombia las plantea el Ministerio Nacional de Educación.

Dentro de las ventajas principales que tiene la realidad aumentada en las aulas de clase, es que los docentes hagan uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en procesos de enseñanza aprendizaje, poniendo en práctica sus competencias y actualizando su práctica pedagógica a las necesidades actuales de formación, de las nuevas generaciones, que incluyen el uso de dispositivos electrónicos y la conectividad a la sociedad del conocimiento.

Para analizar la influencia que tiene el uso de realidad aumentada en la transformación de las prácticas docentes en los estudiantes de la Especialización en Pedagogía y Docencia se tuvieron en cuenta cinco competencias las cuales son: tecnológicas, pedagógicas, investigativas, de gestión y comunicación. Cada una de ellas con tres indicadores de nivel de competencia determinadas en explorador, integrador e innovador. Cabe resaltar que, en un país como Colombia, existen brechas tecnológicas que impiden a muchos docentes incluir TIC en procesos de formación y poner en práctica estas competencias.

El interés de realizar la presente investigación, radicó en conocer si los estudiantes de la Especialización en Pedagogía y Docencia fortalecen las prácticas docentes, con la utilización de realidad aumentada y poder medir el impacto que genera el uso de esta tecnología en procesos de enseñanza y como transforma el quehacer docente y fortalece el aprendizaje en los estudiantes de estos docentes en formación. Esto permitió conocer las competencias de uso de TIC que el MEN desea que tengan los docentes en todo el territorio nacional y ver en donde hay que fortalecer el desarrollo de las mismas.

El hacer uso de metodologías de investigación cuantitativa en procesos académicos, permite realizar ejercicios comprobados y medibles de cuál es el impacto que generan este tipo de investigaciones y como se puede hacer uso de estadística y modelos matemáticos, para a partir de hipótesis, llegar a procesos de análisis, toma de decisiones y fortalecer la calidad académica como docente que apoya a procesos de formación de otros docentes.

A nivel profesional, la presente investigación permite cumplir con los resultados de investigación, de culminar un proceso de formación como Maestro en Educación y Entornos Virtuales de Aprendizaje de la Universidad Cuauhtémoc de Aguascalientes, México. Analizando una actividad evaluativa dentro de la práctica docente, y conociendo el impacto de esta, con uno de los objetivos que tiene la Especialización en Pedagogía y Docencia la cual es formar y fortalecer competencias en la práctica docente de los profesores de Colombia.

El análisis teórico de los modelos pedagógicos constructivista y conectivista, que son donde se soporta el uso de TIC en procesos de formación, se realizó mediante un estado del arte presentado en el marco teórico de la presente investigación, al igual que se generó una recopilación histórica de la realidad aumentada y la manera como esta tecnología puede permitir y mejorar las competencias de uso de tecnología por parte de los estudiantes de la Especialización en Pedagogía y Docencia.

La encuesta realizada, fue aplicada a los estudiantes de primer semestre, objeto de estudio de la presente investigación, los cuales, en su mayoría son docentes en el territorio nacional y realizan estudio de posgrado en la Fundación Universitaria del Área Andina. Se utilizó un diseño pre experimental de pre-test con pos-test, transversal, de tipo descriptivo-explicativo, para obtener la relación causa-efecto sobre las variables; factores socioeconómicos y limitantes para la utilización de TIC en procesos de enseñanza-aprendizaje que permitan a los estudiantes de la Especialización en Pedagogía y Docencia conocer el nivel de competencia en el uso de TIC en su práctica educativa. Es necesaria una aproximación metodológica cuantitativa descriptiva que permite medir los fenómenos, utilizar la estadística y prueba de la hipótesis sobre la influencia que tienen las competencias docentes en el uso de TIC en la utilización de la Realidad Aumentada en procesos de enseñanza-aprendizaje.

## 2. Formulación del problema

### 2.1 Planteamiento del problema

El ser humano desde su origen, desde la evolución del homo sapiens, ha generado constantemente actividades adaptativas a las necesidades básicas, en sus casi cuatro millones de años en la tierra ha construido herramientas para facilitar el trabajo cotidiano, como lo indica Ruiz (2006) mejorado sus condiciones y calidad de vida, desarrollando diferentes lenguajes de comunicación y acelerando las dinámicas y procesos propios de la vida cotidiana, esto un poco de la mano con la ficción y con los sueños e ideales que han tenido muchos sabios en la historia.

Según el documento del sociólogo Wilfredo López denominado la historia de la computación (López, 1989), la primera generación de los computadores tiene su origen entre 1946 a 1958 con la aparición del primer computador, seguido por una segunda generación con la elaboración del primer transistor, la tercera generación se enmarca en la creación de los circuitos integrados, la siguiente generación está identificada por la creación de los microprocesadores. Lo anterior nos permite tener acceso a esa construcción histórica de los diferentes hitos que permitieron evolucionar de manera rápida los computadores, se habla de una quinta generación en la cual nos encontramos y es desde la aparición de los computadores portátiles y la creación de lenguajes de

programación, nos permite tener códigos para traducir nuestro lenguaje natural a un lenguaje binario que es el que se denomina digital.

Esta última generación como lo indica Garriga (2010) ha permitido desarrollos importantes en aspectos tecnológicos y la utilización de tecnologías en todos los aspectos económicos de la sociedad como lo son las industrias, las empresas, el comercio, la educación, entre otros. En donde cada día son mayores las necesidades tanto de la velocidad de procesamiento, mayor cantidad de almacenamiento de información, nuevas herramientas para dar solución a problemas cotidianos y que cada ser humano sea más independiente en la resolución de sus propios procesos tanto de aprendizaje, laborales, como cotidianos.

En la educación, que es donde se enmarca la presente investigación, se puede resaltar muchos beneficios e incluso transformaciones de modelos pedagógicos, que se derivan de la implementación de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), en la actualidad, estar hablando del modelo conectivista de los autores Siemens & Downes, (2004) quienes analizan en su modelo la manera como el Internet, las diferentes conexiones, el acceso a la información y el uso de diferentes herramientas de la Web han transformado la manera como el ser humano aprende en la actualidad.

Recientemente, se utilizan en los procesos de formación por parte de docentes y estudiantes, herramientas tecnológicas como videojuegos, realidad virtual, realidad aumentada para la construcción de cursos y como estrategias de aprendizaje por parte de los docentes tanto en modalidad presencial o virtual.

Santana, Luengas, & Prado (2014) mencionan que la realidad aumentada es utilizada a nivel mundial en diferentes escenarios como comerciales, educativos, procesos de capacitación empresarial, entre otros y tiene como objetivo hacer creer al usuario que se encuentra inmerso en un entorno en el cual se pueden sobreponer objetos en la realidad. Por ejemplo, empresas como NIKE utiliza la RA para que sus clientes diseñen sus propios tenis, también se los pueden probar viendo en frente de una pantalla y una cámara como le quedarían puestos en la realidad, es decir que los tenis se sobreponen en los zapatos de la persona, con el nuevo diseño de los tenis.

Incluir juegos y adicionalmente de RA, permiten al maestro diversificar las diferentes estrategias de enseñanza que emplea con sus estudiantes, para generar motivación por

el aprendizaje y fortalecer las diferentes inteligencias múltiples que tengan desarrolladas los individuos que aprenden. El uso de la lúdica en procesos de formación se denomina Gamificación.

La gamificación Según Álvarez (2017) permite la diversidad de estrategias en el aula, promueve la inteligencia analítica, impulsa el aprendizaje activo dentro de un modelo constructivista y fortalece la extroversión. Es decir que son estrategias de aprendizaje que se relacionan directamente con fortalecer competencias en los estudiantes que desarrollan el pensamiento crítico y la manera de comunicar los pensamientos.

A nivel mundial, no podemos ignorar las diferencias económicas que existen entre las personas, no todos los seres humanos tienen la misma calidad de vida y las mismas posibilidades, esto hace que las personas con mejores y mayores beneficios monetarios tengan acceso a recursos y dispositivos tanto eléctricos y electrónicos, la Organización de Naciones Unidas (ONU) crea la agenda 2030 para el desarrollo sostenible, en la cual se incluyen 17 objetivos de desarrollo sostenible, “Objetivo 10: Reducir la desigualdad en y entre los países” (ONU, 2016), cuyo objetivo tiene metas como disminuir la pobreza y aumentar los ingresos y que sean equitativos en todos los países del planeta, en la actualidad se han logrado avances en este aspecto, pero ha incrementado la diferencia económica dentro de cada uno de los países.

Dentro de las metas que tiene este objetivo están la de reducir esas diferencias y que el poder adquisitivo de todos los connacionales en todos los países sean igualitarias o no se presenten tantas diferencias, lo cual permita tener una calidad de vida más nivelada frente a los demás habitantes, esto ayudaría a reducir brechas tecnológicas debido a que las personas podrían adquirir dispositivos electrónicos y pagar por un servicio que en la actualidad se vuelve necesario como lo es la conectividad a Internet 24 horas del día los 7 días de la semana.

Un país como Colombia no es ajeno a estas realidades, en la investigación realizada por Erazo & Muñoz (2007) se menciona que cada vez la brecha tecnológica separa a las personas con menor poder adquisitivo de acceder tanto a recursos y dispositivos tecnológicos y en el mejor de los casos cuando se tienen estos recursos no se conoce la manera como estos pueden ser utilizados en los diferentes contextos de la vida cotidiana.

La práctica docente se ve afectada por estas diferencias tanto económicas además de la inequidad que existe en donde no todo el territorio nacional tiene conectividad a Internet. Es un problema de brechas tecnológicas, en donde el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (MINTIC) de Colombia en su plan vive digital MINTIC (2010) realiza esfuerzos y busca múltiples maneras de cerrar las brechas y permitir tanto el acceso a dispositivos, como las conexiones en todo el territorio nacional, lo cual en la actualidad no se ha cumplido con estos objetivos.

Lo anterior (MINTIC, 2010) permitiría que cualquier colombiano se pueda conectar a Internet desde cualquier ubicación geográfica utilizando diferentes dispositivos electrónicos, lo cual condescenderá el aprovechamiento al máximo de estas conexiones para estar informado y generar diferentes prácticas con utilización de las actuales tecnologías.

El sector académico se verá beneficiado a lo largo y ancho del país, debido a que la tecnología estará al alcance de los procesos de enseñanza aprendizaje que los docentes y estudiantes realizarán en los contextos educativos, el inconveniente que se pretende mitigar con esta investigación, es si los docentes en diferentes contextos educativos, con diferentes opciones de acceso a la tecnología, conocen y consideran la RA como una de las muchas estrategias de enseñanza.

La Facultad de educación de la Fundación Universitaria del Área Andina fue creada desde el 2010, (Areandina, 2016) dependencia que se hará cargo de los programas de formación en educación ofertados por la Universidad, uno de ellos es el programa de Especialización en Pedagogía para la Docencia Universitaria modalidad a distancia, el cual en el año 2013 obtuvo mediante aprobación del MEN renovación de registro calificado mediante resolución 10827 y cambio de denominación a Especialización en Pedagogía y Docencia en la modalidad virtual.

La Especialización en Pedagogía y Docencia Virtual actualiza su plan de estudios al comienzo del 2018 con 250 estudiantes matriculados en el primer periodo académico, es de resaltar que dentro de los objetos de estudios del programa se encuentra la Pedagogía, la docencia y la didáctica como pilares fundamentales de la formación docente.

Siendo la formación docente uno de los principales objetivos de la Especialización en Pedagogía y Docencia Virtual. Nuestros estudiantes son profesionales en cualquier área del conocimiento desde la ingeniería, las ciencias exactas y demás profesiones, incluidas las propias de la educación, quienes están interesados en obtener competencias para desempeñarse en la docencia en cualquier nivel educativo, debido a que el MEN abrió convocatorias mediante el decreto ley 1278 de 2002 “Estatuto de profesionalización docente” para planta docente distrital, municipal, departamental y nacional para cualquier profesional que obtenga nota aprobatoria en las pruebas y que el gobierno cuente con disponibilidad de vacantes, teniendo en cuenta los primeros resultados de la prueba (MEN, 2002).

Debido a que la ley 30 de 1992 (MEN, 2002) permite a cualquier profesional desempeñarse como docente en los niveles de formación preescolar, básica y media, muchos de ellos no cuentan con formación pedagógica y de conocimientos de estrategias de enseñanza aprendizaje para guiar su práctica docente incluso incluyendo herramientas básicas de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC). Una de las constantes es que los buenos resultados en las pruebas del concurso docentes son debido a que se presentan excelentes profesionales, conocedores de las competencias básicas que todo colombiano debe tener con respecto a lectura crítica, pensamiento lógico matemático y cultura ciudadana.

La práctica docente es entendida como la labor que desarrolla el docente y el empleo de diferentes estrategias de enseñanza aprendizaje, según Martínez “la práctica docente es ecléctica, la clave reside en conocer y dominar todos los enfoques pedagógicos para estar en condiciones de poderlos aplicar en cualquier momento y de acuerdo con las necesidades” (Martínez, 2015, p. 133) Por ello la presente investigación pretende mostrar si la Realidad Aumentada es uno de los muchos enfoques pedagógicos que hacen uso de la tecnología que pueden ser utilizados en la práctica docente de los estudiantes-docentes de la Especialización en Pedagogía y Docencia en la Fundación Universitaria del Área Andina.

Lo anterior nos permite indicar que existen múltiples herramientas de enseñanza aprendizaje a disposición de la comunidad docente, las cuales permiten y ayudan a obtener resultados propuestos a manera curricular y micro curricular; en la

Especialización en Pedagogía y Docencia se tiene como objetivo, enseñar estas herramientas de RA para que los estudiantes puedan poner en práctica dentro de su desempeño docente en el aula de clase.

Una de muchas herramientas de enseñanza aprendizaje que se presenta a los estudiantes de la Especialización en Pedagogía y Docencia en el módulo denominado Seminario de Entornos Virtuales de Aprendizaje es la Realidad Aumentada RA, uno de los autores de Realidad Aumentada la define como objetos virtuales o anotaciones que pueden ser superpuestos en el mundo real como si realmente existieran (Kato, 2010, citado en Prendes Espinosa, 2015) desde la aparición de la RA en 1992 (Lee, 2012, citado en Gutiérrez, Duque, Chaparro & Rojas, 2018), esta tecnología es una herramienta cada vez más utilizada en los contextos educativos permitiendo conocer las diferentes ventajas de su uso en procesos de formación.

Parte del ejercicio de la presente investigación es verificar si los estudiantes de la Especialización en Pedagogía y Docencia hacen parte de la comunidad educativa que se ven afectados por las brechas tecnológicas, ya sean por la falta de acceso propio a dispositivos electrónicos o si las comunidades en las cuales intervienen no tienen acceso a estos recursos, o si este inconveniente no es un obstáculo en su práctica docente y se pueden utilizar estos recursos, saben y conocen de las diferentes herramientas y estrategias de aprendizaje con la utilización de TIC.

Una vez los estudiantes de la Especialización en Pedagogía y Docencia lograron conocer herramientas para la construcción de marcadores de realidad aumentada en el Módulo Seminario de Entornos Virtuales de Aprendizaje, fortalecieron la práctica docente y los aspectos en donde pueden utilizarla para fortalecer procesos de formación con sus estudiantes.

Cuando los estudiantes de nuestros estudiantes de la Especialización en Pedagogía y Docencia tengan acceso a marcadores de RA para sus procesos de aprendizaje, se podrán utilizar estas estrategias incluso para potencializar diferentes dinámicas que se dan en todo el territorio nacional y no sientan la diferencia tanto de acceso que se tiene solo por vivir en lugares diferentes del país.

La presente investigación analizará los procesos de aprendizaje de los estudiantes del primer semestre del 2018 de la Especialización en Pedagogía y Docencia en la

Fundación Universitaria del Área Andina, la cual es una población muy variada, desde edades, genero, ubicaciones geográficas, áreas disciplinares, niveles de formación, entre otros, por ser un programa virtual, con diferentes contextos tanto sociales, económicos, educativos, de seguridad y de acceso, incluso hay estudiantes que por primera vez cursan un programa en la modalidad virtual, teniendo que enfrentar la transición de un modelo presencial de educación a un modelo digital, donde las competencias en cada uno de los modelos tal vez no están bien desarrolladas y por la misma cultura, no se cuentan con muchos de los requisitos que exige la educación virtual.

## 2.2 Preguntas de investigación

### 2.2.1 Pregunta general

¿Cómo influye en la práctica docente de los estudiantes de la Especialización en Pedagogía y Docencia Virtual de la Fundación Universitaria del Área Andina, el uso de la estrategia de enseñanza aprendizaje Realidad Aumentada (RA) abordado en el Seminario de Entornos Virtuales de Aprendizaje?

## 2.3 Justificación

La importancia de la utilización de RA en los contextos educativos radica en la oportunidad de incursionar a los estudiantes en diversos escenarios desconocidos, de difícil alcance o que incluso podrían llegar a colocar en riesgo tanto la salud o la vida de los estudiantes para los cuales nuestros estudiantes-docentes de la especialización atienden en sus aulas de clase, permitiendo a su vez transformar las estrategias de enseñanza aprendizaje utilizadas y transformando su práctica docente.

La formación docente siempre es uno de los requisitos exigidos constantemente por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en Colombia MEN (2002) que favorece la calidad académica en cada una de las Instituciones Educativas del país, el presente ejercicio, permitirá transformar la práctica docente de los estudiantes de la especialización, incursionando estrategias para implementar RA en el aula de clase que lideran.

Los actuales estudiantes de la Especialización en Pedagogía y Docencia Virtual se encuentran en proceso de formación, con diferentes expectativas a nivel personal y profesional, entre muchas de ellas podemos destacar la necesidad de actualización tanto en modelos pedagógicos, como aprender a implementar estrategias de enseñanza aprendizaje con la utilización de las TIC dentro de sus prácticas docentes para fortalecer los resultados de aprendizaje de sus estudiantes.

El proceso de aprendizaje apoyado en TIC a nivel Colombia es una necesidad cada vez más urgente, Barón & Gómez (2012) indican que cada vez el sector rural se aleja de la utilización de nuevas y emergentes tecnologías debido a la falta de recursos para la adquisición de dispositivos electrónicos, seguido por la falta de cobertura de conexión a Internet y el desconocimiento del uso de las herramientas TIC a aplicar tanto en la práctica docente en las Instituciones de Educación, como el acceso a la información por parte de los colombianos. Se hace urgente y necesario el empoderamiento tecnológico de los colombianos para acercarse a las tendencias actuales de la globalización y la utilización de tecnología en diferentes procesos de formación.

Capacitar a docentes en Colombia y enseñando una de las muchas estrategias de enseñanza aprendizaje que ofrece las TIC, permitirá generar mejor calidad en los procesos educativos en los diferentes niveles de educación en donde se desempeñan los estudiantes de la Especialización en Pedagogía y Docencia de la Fundación Universitaria del Área Andina, debido a que hacer uso de la RA transformará la práctica docente en muchas de las aulas de clase de las muchas instituciones de educación del país.

Ampliar conocimientos de RA en la comunidad educativa del país podría permitir además de disminuir las brechas tecnológicas, apoyar la creatividad de los docentes en todo el territorio nacional, para implementar diferentes estrategias de enseñanza aprendizaje que beneficien a sus estudiantes y que, además, se capaciten en herramientas TIC aplicadas a la educación.

La presente investigación en el marco teórico permitió construir un estado del arte del conocimiento de la Realidad Aumentada en la comunidad educativa de Colombia y tener un panorama claro de las diferentes deficiencias que el país atraviesa por la falta

de acceso tanto a recursos como a conocimiento de implementar herramientas TIC en sus procesos tanto de aprendizaje como de enseñanza.

La metodología que se implementó en esta investigación es de corte cuantitativo, con la utilización de instrumentos de recolección de información que permitió mostrar un ejemplo de estrategias de investigación a utilizar en contextos tecnológicos y que sirve para poner en práctica en diferentes proyectos de este tipo.

Se espera que mediante la participación en diferentes eventos académicos, se presenten de manera parcial los resultados de la presente investigación, compartiendo con la sociedad del conocimiento, los diferentes hallazgos encontrados en la presente investigación, mostrando como la RA puede transformar de manera significativa la práctica docente en todos los niveles de formación, presentar como las actuales teorías pedagógicas mediante la utilización e implementación de TIC en procesos de aprendizaje y como la utilización del modelo conectivista permite generar mejores y actuales procesos de formación, y como este modelo se encuentra en pleno proceso de construcción. Los mencionados aportes se realizarán mediante la publicación de artículos o capítulos de libros, resultantes de las memorias de los eventos académicos que sean reconocidos en la comunidad académica, donde se hagan aportes conceptuales y se logre generar posturas y aportes de corte ingenieril y académico que fortalezca el modelo conectivista y se ejemplifique como las herramientas TIC si han transformado los actuales procesos de aprendizaje en los seres humanos.

## 2.4 Objetivos

### 2.4.1 Objetivo general

Reconocer la influencia de la estrategia de aprendizaje realidad aumentada implementada en el Seminario de Entornos Virtuales de Aprendizaje en la práctica docente de los estudiantes de la Especialización en Pedagogía y Docencia Virtual de la Fundación Universitaria del Área Andina en el primer semestre del 2018.

## 3. MARCO TEÓRICO

### 3.1 Conectivismo

Siemens (2004) como autor del documento titulado “Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital” en donde indica que el incluir TIC en procesos de formación, hace que las teorías del aprendizaje también se movilicen hacia la edad digital. Sobrino (2011) indica que la Web 2.0 ha transformado los procesos de aprendizaje, incluso modificando los modelos pedagógicos y que el conectivismo en sí mismo se denomina el post-constructivista y la manera como la misma evolución del Internet, que él denomina nuevo, transforma incluso nuestras aulas de clase, y los mismos procesos de enseñanza-aprendizaje.

Siemens (2004) empieza a demostrar las diferencias de la nueva propuesta de Conectivismo y lo soporta desde el caos, Gleick (2012) indica que todo está interconectado y mediante una analogía evidencia la manera como nuestra experiencia y aprendizaje se ve directamente relacionada con nuestro contexto, al igual que la toma de decisiones está directamente relacionada con las experiencias previas a situaciones pasadas.

Dentro del modelo conectivista es necesario definir el concepto de red, Siemens (2004) la representa como las conexiones que existen entre entidades, creando un todo integrado por las conexiones, estas entidades son las personas, las redes de comunicación, los dispositivos electrónicos, software y demás aspectos que permiten que las conexiones se realicen. Otras teorías que fundamentan el conectivismo son la complejidad y la auto-organización.

Las instituciones educativas, siempre buscan la manera de realizar mejores procesos de gestión del conocimiento, Rodríguez & Molero (2009) indican que el conectivismo permite mejorar estos procesos de gestión, permitiendo hacer unos procesos de documentación a manera de estados del arte en la Web y soportados por las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones.

Siemens (2004) indica en este modelo, que el aprendizaje incluso puede estar fuera de nosotros y está enfocado en la manera como conecta diferentes conjuntos de información, para que nos sirvan de apoyo en la toma de decisiones, adquirir nueva

información y si esta altera la toma de decisiones realizadas anteriormente. Dentro de los principios del conectivismo (Siemens, 2004) define los siguientes:

- El aprendizaje y el conocimiento dependen de la diversidad de opiniones.
- El aprendizaje es un proceso de conectar nodos o fuentes de información especializados.
- El aprendizaje puede residir en dispositivos no humanos.
- La capacidad de saber más es más crítica que aquello que se sabe en un momento dado.
- La alimentación y mantenimiento de las conexiones es necesaria para facilitar el aprendizaje continuo.
- La habilidad de ver conexiones entre áreas, ideas y conceptos es una habilidad clave.
- La actualización (conocimiento preciso y actual) es la intención de todas las actividades conectivistas de aprendizaje.
- La toma de decisiones es, en sí misma, un proceso de aprendizaje. El acto de escoger qué aprender y el significado de la información que se recibe, es visto a través del lente de una realidad cambiante. Una decisión correcta hoy, puede estar equivocada mañana debido a alteraciones en el entorno informativo que afecta la decisión.

Downes (2012) presenta el aprendizaje conectado y el conectivismo como parte emergente en el campo del aprendizaje en línea, y la manera como este mismo aprendizaje se puede empezar a denominar e-learning 2.0, también indica que todos los cursos virtuales que se ofertan hoy en día dependen directamente a la conectividad de Internet para tener acceso a los procesos de aprendizaje.

Cuando se menciona el aprendizaje que se realiza en entornos virtuales, Zapata-Ros (2015) plantea que los entornos conectados de aprendizaje son la base para un nuevo modelo teórico de aprendizaje y como la sociedad del conocimiento y de la información permiten que se construyan estos nuevos procesos de aprendizaje que exigen la misma construcción del modelo conectivista.

Lo anterior nos permite acercarnos a los principios del Conectivismo y como habilidades que genera el mismo uso de las TIC nos permite construir unos procesos de

aprendizaje desde la autonomía del individuo que aprende, mediante la interacción con la información que se encuentra almacenada en diferentes dispositivos electrónicos y la misma habilidad de poder identificar y acceder a fuentes confiables de información, nos permitirá cada vez tomar mejores decisiones en nuestros procesos cotidianos de la vida y que esto no garantiza que una decisión que tomemos en un momento específico pueda que sea asertivo para ese momento pero no para otro de acuerdo a que tengamos acceso a información diferente y el mismo contexto también cambie.

### 3.2 Conectivismo como nuevo paradigma del conocimiento

El uso masificado que en el siglo XXI se le da a las TIC, ha permeado todos los aspectos tanto económicos, políticos, sociales, educativos, entre otros. Tumino & Bournissen (2016) en la investigación denominada “Conectivismo: Hacia El Nuevo Paradigma De La Enseñanza Por Competencias” selecciona diferentes competencias que se derivan de diferentes estrategias de enseñanza aprendizaje con la utilización de diferentes herramientas TIC ofrecidas por la Web 2.0 permitiendo comprobar que el conectivismo fortalece competencias como el aprendizaje auto-determinado, las estrategias de enseñanza aprendizaje se fortalecen con el uso de las TIC analizadas en un contexto profesional y permitiendo el desarrollo holístico del individuo que aprende.

Dentro de estos mismos paradigmas el rol docente cambia significativamente, Viñals & Cuenca (2016) en donde mencionan que como en el modelo conectivista el aprendizaje está en la red, el rol de los docentes consiste y radica principalmente en ser un acompañante en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, los cuales han tenido una transformación generacional, que se podría atribuir al acceso temprano a dispositivos electrónicos que permiten la conexión a Internet y la construcción de redes. En algunos contextos esta generación se denomina nativos digitales.

Para que los docentes puedan ser acompañantes en los procesos de formación de sus estudiantes según Viñals & Cuenca (2016) deben adquirir unas destrezas distintas a las que utilizaron sus profesores en su proceso de formación y esto involucra vencer el temor que algunos docentes tienen a la utilización de TIC en el aula, Zerpa (2017) seguido por cambiar la transmisión unidireccional del conocimiento, facilitando las conexiones que los estudiantes realizan, generando estrategias para que los estudiantes identifiquen y

usen fuentes confiables de información, imponer retos para que los estudiantes con acceso a la información pueda dar solución a problemáticas o necesidades propias de un contexto tanto conocido como por descubrir.

(Harrison y Killion (2007) citados por Viñals & Cuenca (2016)) mencionan un decálogo de las actividades que los docentes deben realizar para contribuir a la calidad educativa de la institución en la que laboran y son los siguientes:

1. Proveedor de recursos;
2. Especialista de instrucción;
3. Especialista curricular;
4. Apoyo en el aula;
5. Facilitador de aprendizaje;
6. Mentor;
7. Líder;
8. Entrenador de datos;
9. Catalizador del cambio; y
10. Aprendiz.

Esto nos da unos grandes retos que tiene el docente y cada uno de esos 10 puntos son competencias en las cuales dentro de la formación inicial que tuvo el docente, no fueron fortalecidas o no fueron competencias que se generaron en ese proceso de profesionalización, es decir que además de adaptar nuevas prácticas docente, también se deben fortalecer competencias directamente relacionadas con el modelo conectivista, el uso adecuado y conocido de las TIC, así como la experiencia de uso de múltiples y variadas herramientas Web 2.0 que se conecten directamente con las diferentes estrategias de enseñanza aprendizaje que fueron mencionadas anteriormente.

No solamente la práctica docente se transforma en el modelo conectivista, también el rol del estudiante cambia en este, Domingo, Sancho, & Rivera (2016) indican como rol del estudiante dentro del modelo conectivista el de ser autónomos en su proceso de aprendizaje, adquirir competencias en el trabajo colaborativo y en estrategias de aprendizaje basado en problemas, conocimiento transdisciplinar, competencias digitales, así como mayor responsabilidad en el cumplimiento de su propia ruta de aprendizaje.

### 3.3 Realidad Aumentada

Para mencionar un poco la historia de la RA, Basogain, Olabe, Espinosa, Rouèche, & Olabe (2007) indican que se puede atribuir origen en 1990, pero se confunde de manera común por muchas personas con el concepto de Realidad Virtual (RV), si tienen una relación y ayuda, debido a que RV es más conocido en diferentes contextos comunes de la vida cotidiana, como algunas de las características que comparten son los diseños en 2D o 3D para la interacción con los usuarios, la diferencia radica en que no reemplaza el mundo real por un mundo virtual, sino que al mundo real lo complementa con información adicional superpuesta.

La RA se está empleando actualmente en muchos campos donde ayuda a minimizar riesgos a los seres humanos, permitiendo tener experiencias muy cercanas a como algunos fenómenos a los cuales no podemos conocer o estar por condiciones de seguridad y de salud, se verían, sobreponiendo información en nuestra realidad, con las características propias de esos ambientes. En donde nos enmarca la presente investigación a analizar la RA es como esta se aplica en diferentes campos de la educación y esto se mencionará en el siguiente subtítulo del marco teórico.

### 3.4 La Realidad Aumentada como estrategia de enseñanza aprendizaje

A continuación se presenta una serie de investigaciones y procesos similares al que se aborda en el presente proyecto, en donde se resaltarán los aspectos más importantes y relevantes a la hora de investigar como la RA puede ser utilizada como estrategia de enseñanza aprendizaje en diferentes contextos educativos, desde la formación inicial de maestros como en los demás aspectos en donde es utilizada directamente en procesos de formación en diferentes áreas del conocimiento como lo son la medicina, ingeniería, ciencias sociales, ciencias básicas, entre otros.

El primer ejercicio que se hace relevante mencionar es el realizado por Cózar, De Moya, Hernández, & Hernández (2015) en la investigación de título “Tecnologías emergentes para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Una experiencia con el uso de Realidad Aumentada en la formación inicial de maestros” realizada en la Universidad de Castilla - La Mancha en Barcelona, la población utilizada en la investigación fueron 23 estudiantes universitarios distribuidos en 13 mujeres y 10 varones, todos ellos, futuros

maestros en el área de las ciencias sociales en el programa de Maestro en Educación Infantil y Primaria, los cuales cursaban el programa en el primer trimestre 2014 - 2015, el objetivo de la investigación era conocer la opinión de la muestra sobre la RA y su aplicación educativa.

La metodología aplicada en la investigación mencionada anteriormente fue mixta y dentro del resultado de la investigación, se pudieron encontrar diferentes ítems como fueron que la RA favorece el aprendizaje, motiva a los estudiantes, facilita la comprensión de contenidos y es una herramienta que permite la integración de TIC en el aula, los anteriores resultados fueron del proceso cuantitativo de la investigación.

Posterior a ello se realizó un análisis cualitativo de esas variables, Cózar, De Moya, Hernández, & Hernández (2015) identificaron dos categorías como lo fueron 1. Ventajas y 2. Inconvenientes con respecto al uso de la RA en el aula de clase. Dentro de las Ventajas se agruparon unidades conceptuales las cuales arrojaron los siguientes resultados: Herramienta innovadora 85%, motivadora 72%, interesante 56% y, por último, útil y beneficiosa 25%; con respecto a la segunda variable denominada inconvenientes, se encontraron los siguientes resultados: Distracción y alboroto 43%, reticencias para trabajar con la herramienta 37%, desconocimiento de la herramienta 32% y es complicada en un 22%.

Mendoza, Cruz, Villalba, Calderón, & Arreola (2017) en su investigación titulada “Aplicación de realidad aumentada para la enseñanza de la robótica” en donde presentan los avances y diseño de una aplicación de RA para la enseñanza de la robótica móvil, la aplicación propuesta es para que sirva de apoyo a los docentes del programa de Ingeniería en Computación del Centro Universitario UAEM Valle de Chalco. La muestra de la investigación fueron dos docentes que utilizaron con 25 estudiantes de cada grupo, dos Kits de Robótica “Bioloid Premium” en el periodo de agosto-noviembre 2016.

Otra investigación que se hace pertinente mencionar es la realizada por Millán, Carvajal, & García (2016) denominada “Realidad aumentada: Estrategia didáctica para fortalecer los procesos de Enseñanza y Aprendizaje en el programa Ingeniería de Sistemas de la Universidad de la Amazonia” en donde se hizo uso de tres métodos de investigación los cuales fueron exploratorio, proyectivo y proceso unificado. Dentro de los resultados preliminares, se espera motivar a los estudiantes mediante el uso de las TIC

en procesos de aprendizaje y apoyar a los docentes para renovar sus prácticas docentes propiciando el autoaprendizaje, aprendizaje significativo, la interacción con mundos virtuales, el trabajo colaborativo, el dinamismo, la motivación y el juego.

Dentro de los resultados de la investigación y como ejercicio de análisis, Millán, Carvajal, & García (2016) primero resaltaron la importancia de conceptualizar sobre RA y la manera como esta estrategia sirve para fortalecer procesos de enseñanza aprendizaje en el aula de clase, construyeron prototipos de RA para ayudar a los estudiantes con la ubicación de las aulas de clase en el campus porvenir de la Universidad de la Amazonía.

Pasando a otra área disciplinar, como es el uso de la RA en ciencias básicas, una experiencia innovadora importante de resaltar es la de Merino, Pino, Meyer, Garrido, & Gallardo (2015) titulada "Realidad aumentada para el diseño de secuencias de enseñanza-aprendizaje en química" dentro de la investigación, proponen la utilización de objetos en 3D para conectar conceptos teóricos con la práctica en la transformación de fenómenos científicos que aporten a la actualización de la enseñanza de la química con las necesidades actuales de los procesos de formación de los estudiantes que actualmente reclaman el uso de TIC en procesos de aprendizaje. A manera de síntesis los autores indican que el aprendizaje mediado por RA apoya los procesos de enseñanza aprendizaje debido a que fortalece la concentración de los estudiantes, mejoran la atención, apoyan el aprendizaje memorístico y permite la creación de representaciones mentales del conocimiento esperado en la asignatura analizada. También mencionan que el uso de RA en procesos de formación universitario puede contribuir a disminuir la deserción estudiantil, mejorar los procesos de aprendizaje por parte de los estudiantes y fortalecer las competencias tanto cognitivas como espaciales en ellos.

## 4. MÉTODO

### 4.1 Diseño

En esta investigación se utilizó un diseño pre experimental de pre-test con pos-test, transversal, de tipo descriptivo-explicativo (Hernández, Fernández & Baptista, 2010; Kerlinger & Lee, 2002), para obtener la relación causa-efecto sobre las variables; factores

socioeconómicos y limitantes para la utilización de TIC en procesos de enseñanza-aprendizaje que permitió a los estudiantes de la Especialización en Pedagogía y Docencia conocer el nivel de competencia en el uso de TIC en su práctica educativa. Es necesaria una aproximación metodológica cuantitativa descriptiva que permite medir los fenómenos, utilizar la estadística y prueba de la hipótesis sobre la influencia que tienen las competencias docentes en el uso de TIC en la utilización de la Realidad Aumentada en procesos de enseñanza-aprendizaje.

Es importante determinar el plan o la estrategia a utilizar para lograr obtención de la información deseada, un diseño pre experimental permite al investigador observar, tal y como se dan en el contexto natural para ser analizados; es decir, observar situaciones ya existentes y no existe manipulación deliberada de las variables en cuestión ni selección al azar. Las deducciones sobre la relación entre las variables se llevan a cabo sin que exista una intervención o influencia directa y se obtienen tal como se muestran en el medio natural. (Hernández, Fernández & Baptista, 2006)

Kerlinger y Lee (2002, citado en Hernández, Fernández & Baptista, 2010:23) señalan que “en la investigación pre experimental no es posible manipular las variables o asignar aleatoriamente a los participantes o los tratamientos”, en este diseño, no se construye ninguna situación, las variables independientes ocurren y no es posible manipularlas por lo tanto no se tiene control alguno sobre estas y ni se puede influir en ellas.

Mertens (2005, citado en Hernández, Fernández & Baptista, 2010) menciona que en una investigación pre experimental es utilizada para analizar variables con características inherentes de personas u objetos que sean complejas de manipular, que no se puedan manipular por cuestiones éticas o simplemente que no sea posible su manipulación.

Por lo anterior, en la presente investigación:

- No existe ninguna manipulación de las variables.
- La práctica docente, es una situación que ya existe en cada estudiante de la Especialización en Pedagogía y Docencia que se desempeñan como docentes de las diferentes instituciones educativas donde laboran.
- No existe asignación al azar, los estudiantes ya muestran una determinada práctica docente y el investigador no tiene nada que ver con la selección de ellos, por lo tanto, se eligen a 34 estudiantes que están cursando primer semestre y de

manera específica el módulo de Entornos Virtuales de Aprendizaje en la Especialización en Pedagogía y Docente en la Fundación Universitaria del Área Andina, los cuales se generaron por muchas causas, pero no por manipulación intencionada.

## 4.2. Participantes

Los participantes en la investigación son los alumnos de primer semestre de la Especialización en Pedagogía y Docencia de la Fundación Universitaria del Área Andina, considerando un muestreo probabilístico (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

### 4.2.1. Criterios de inclusión

Los estudiantes (sujetos a investigación), ya pertenecían a un grupo o nivel determinado de la variable dependiente (realidad aumentada) por selección intencionada, considerando a los estudiantes que presentan inconvenientes para poner en práctica TIC en procesos de enseñanza aprendizaje, siendo estos, un total de 34 estudiantes.

## 4.3. Instrumentos

Para la recopilación de los datos se utilizará un instrumento de evaluación de manera previa a la intervención y una segunda vez el mismo instrumento posterior a la intervención se aplicará a los estudiantes del módulo Seminario de Entornos Virtuales de Aprendizaje donde se realiza la investigación que forman parte de la muestra por autoselección. El instrumento está elaborado en forma de encuesta y se espera explorar el nivel socioeconómico, cultural y estructural de los estudiantes de la Especialización en Pedagogía y Docencia, el nivel de conocimientos de uso de TIC en procesos de enseñanza aprendizaje y el cumplimiento según el Ministerio de Educación de Colombia de las competencias TIC que todos los docentes en Colombia deben tener.

Cabe mencionar que es importante que estos instrumentos tengan validez y confiabilidad, por lo que antes de implementarse con los estudiantes fueron revisados por jueces, para darles validez y posteriormente se aplicarán a una población estudiantil de

características similares para darle confiabilidad y realizar correcciones si fuese necesario.

#### 4.4. Procedimiento

Una vez definido el problema, el objetivo de la investigación, la recopilación y análisis de la teórica, así como estudios relacionados con la propuesta y los métodos de investigación, se procede a la concepción y elección del diseño de investigación para la recolección de los datos.

El diseño que se pretende seguir bajo el enfoque pre experimental ya definido, es un diseño de investigación transaccional o transversal, donde se recolectarán los datos de los alumnos que ya en un determinado momento muestran una baja apropiación en procesos de inclusión de TIC en el aula de clase en donde son docentes.

Antes de realizar la aplicación de los instrumentos, tanto en la prueba piloto como en la población en estudio, por cuestiones éticas y profesionales se plantea y se solicita el consentimiento informado dando a conocer las finalidades de la investigación, así como la importancia que es ésta, para el investigador en su formación profesional.

La recolección de datos será mediante un instrumento de tipo encuesta aplicado previo y posterior a la intervención, las cuales serán aplicados a 34 estudiantes de primer semestre de la Especialización en Pedagogía y Docencia de la Fundación Universitaria del Área Andina. Una vez realizadas las encuestas se procede al análisis estadístico (enfoque cuantitativo) de los datos para identificar significancias entre las variables de estudio y con ello indicar las conclusiones evaluando la viabilidad de las hipótesis planteadas para finalmente sensibilizar a los estudiantes mostrando los resultados obtenidos mediante un informe final de investigación. De igual forma, se darán a conocer los resultados obtenidos de una manera específica a las autoridades de la institución y el agradecimiento a todos los colaboradores y participantes por su aportación en el desarrollo de la investigación.

#### 3.5. Análisis de datos.

Frecuencias, proporciones,  $\chi^2$ ,  $p$ , entre otras, para detectar diferencias entre los estudiantes de la Especialización en Pedagogía y Docencia según su ubicación nivel

socioeconómico. Frecuencias, proporciones ponderadas, asimetría, curtosis y errores estándar, para la distribución de la muestra. Razón de momios, para conocer los factores de riesgo, características sociodemográficas. El software utilizado para el análisis estadístico es el SPSS versión 21.

### 3.6 Consideraciones éticas

Los estudiantes de la Especialización en Pedagogía y Docencia que aceptaron participar se les dio el consentimiento informado (apéndice 1), para lo cual se les explicó de qué se trataba el estudio, cuál sería su participación, se les informó sus derechos durante y después de la encuesta, además, se les aseguró la confidencialidad de sus respuestas y se resolvieron sus dudas.

## 5. RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados obtenidos después de utilizar el instrumento de recolección de información denominado “Competencias Docentes en TIC” (MEN, 2013) el cual fue aplicado en dos oportunidades, la primera a manera de pre-test en donde los estudiantes de primer semestre de la Especialización en Pedagogía y Docencia en el periodo 2018-1 contestaron mediante formularios de Google, en la primera semana del módulo Seminario de Entornos Virtuales de aprendizaje, cuyo módulo, es el primero del programa académico; después de dar respuesta a la encuesta, los estudiantes debían realizar una actividad de aprendizaje que consistía en crear marcadores de Realidad Aumentada en el primer eje del módulo, instalando un Software de RA denominado BuildAr, configurar los periféricos del equipo, como cámara, micrófono y auriculares, actualizar controladores para poder configurar los marcadores de RA, con diferentes formatos de información como imágenes 2D y 3D, vídeos y sonidos.

Posterior a la entrega de la actividad, se realizó la retroalimentación y calificación de esta, y se invitó a los estudiantes a volver a responder el instrumento de recolección de información a manera de pos-test, para contrastar los resultados con la prueba inicial y validar el nivel de competencias que adquirieron los estudiantes, con la utilización de aplicaciones de RA en un contexto específico, mencionando ventajas y desventajas de

la RA en procesos educativos y como estrategia de enseñanza aprendizaje. La encuesta divide las diferentes competencias como se mostrará en los resultados.

### 5.1 Datos sociodemográficos

*Tabla 1 Datos sociodemográficos*

<b>Var/Datos</b>	<b>Media</b>		
<b>Edad</b>	De 35 a 40 años		
	N	%	ds
<b>Género</b>			
<b>Mujer</b>	21	61.8	0.5
<b>Hombre</b>	13	38.2	0.5
<b>Edad</b>			
<b>De 18 a 25 años</b>	1	2.9	5.5
<b>De 26 a 30 años</b>	4	11.8	5.5
<b>De 31 a 35 años</b>	10	29.4	5.5
<b>De 35 a 40 años</b>	7	20.6	5.5
<b>De 41 a 45 años</b>	6	17.6	5.5
<b>De 46 a 50 años</b>	4	11.8	5.5
<b>Mayor de 50 años</b>	2	5.9	5.5
<b>Dispositivos electrónicos</b>			
<b>Computador de Escritorio</b>	17	50	Na
<b>Computador Portátil</b>	30	88.2	Na
<b>Tableta</b>	13	38.2	Na
<b>Smartphone</b>	23	67.6	Na
<b>Tablero Inteligente</b>	3	8.8	Na
<b>Acceso a Internet en Institución Educativa</b>			

<b>SI</b>	23	67.6	0.5
<b>NO</b>	11	32.4	0.5
<b>Acceso a Internet en Residencia</b>			
<b>SI</b>	34	100	0.5
<b>NO</b>	0	0	0.5

Fuente: Elaboración propia

Como se muestra en la tabla 1. Datos sociodemográficos, el total de la población que participo en la presente investigación fueron 34 estudiantes de la Especialización en Pedagogía y Docencia del periodo 2018-1 el cual el (61.8%) corresponde a mujeres y el (38.2%) hombres, con una media de edad entre los 35 a 40 años. El (50%) de los estudiantes tienen computador de escritorio, el (88.2%) tienen computador portátil y tan solo el (8.8%) cuentan con tablero inteligente en sus aulas de clase. El (67.6%) de los estudiantes cuentan con Internet en las Instituciones Educativas en donde laboran y el (100%) de los estudiantes tienen conectividad en sus lugares de residencia.

## 5.2 Estadística inferencial

A continuación se presentan los resultados producto de las pruebas no paramétricas de las dos muestras relacionadas con respecto a los resultados obtenidos en el instrumento de recolección de información denominado “Competencias docentes en el uso de TIC” del Ministerio Nacional de Educación de Colombia (2013), el cual se utilizó a manera de pre-test antes de realizar una actividad de uso de realidad aumentada y se relacionan por la prueba de rangos con signo de Wilcoxon, con los resultados obtenidos con la misma prueba a manera de pos-test.

El instrumento de recolección de información indica 5 competencias con el uso de TIC las cuales son: Competencia Tecnológica, Pedagógica, Comunicativa, de Gestión e Investigativa. Cada una de ellas con unas subcategorías determinadas en Explorador, Integrador e Innovador, representadas desde competencias básicas, intermedias y avanzadas.

A continuación, se presentarán mediante una tabla, los resultados obtenidos en cada una de las competencias y sus subcategorías, contrastando los resultados del pre-test y

el pos-test en cada una de las preguntas, comprobando si se cumple o no la hipótesis de la presente investigación.

Competencia Tecnológica, nivel explorador.

Comprobación 1: Conocer si los estudiantes de la Especialización en Pedagogía y Docencia han mejorado su competencia de identificar las características, usos y oportunidades que ofrecen herramientas tecnológicas y medios audiovisuales, en los procesos educativos.

H0: No hay diferencias en las competencias de los estudiantes de la Especialización en Pedagogía y Docencia en identificar las características, usos y oportunidades que ofrecen herramientas tecnológicas y medios audiovisuales, en los procesos educativos, entre antes y después de la realización de la actividad de uso de realidad aumentada.

H1: Sí hay diferencias en las competencias de los estudiantes de la Especialización en Pedagogía y Docencia en identificar las características, usos y oportunidades que ofrecen herramientas tecnológicas y medios audiovisuales, en los procesos educativos, entre antes y después de la realización de la actividad de uso de realidad aumentada.

*Tabla 2. Estadísticos descriptivos comprobación 1.*

	N	Media	Desv. Desviación	Mínimo	Máximo
Identifico las características, usos y oportunidades que ofrecen herramientas tecnológicas y medios audiovisuales, en los procesos educativos.	34	1,88	,844	1	4
Identifico las características, usos y oportunidades que ofrecen herramientas tecnológicas y medios audiovisuales, en los procesos educativos.	34	1,38	,493	1	2

Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

Tabla 3. Rangos comprobación 1

	N	Rango	Suma de rangos	
Identifico las características, usos y oportunidades que ofrecen herramientas tecnológicas y medios audiovisuales, en los procesos educativos. - Identifico las características, usos y oportunidades que ofrecen herramientas tecnológicas y medios audiovisuales, en los procesos educativos.	Rangos negativos	15 <sup>a</sup>	12,40	186,00
	Rangos positivos	6 <sup>b</sup>	7,50	45,00
	Empates	13 <sup>c</sup>		
	Total	34		

a Identifico las características, usos y oportunidades que ofrecen herramientas tecnológicas y medios audiovisuales, en los procesos educativos. < Identifico las características, usos y oportunidades que ofrecen herramientas tecnológicas y medios audiovisuales, en los procesos educativos.

b Identifico las características, usos y oportunidades que ofrecen herramientas tecnológicas y medios audiovisuales, en los procesos educativos. > Identifico las características, usos y oportunidades que ofrecen herramientas tecnológicas y medios audiovisuales, en los procesos educativos.

c Identifico las características, usos y oportunidades que ofrecen herramientas tecnológicas y medios audiovisuales, en los procesos educativos. = Identifico las características, usos y oportunidades que ofrecen herramientas tecnológicas y medios audiovisuales, en los procesos educativos.

Tabla 4. Estadísticos de prueba comprobación 1

Identifico las características, usos y oportunidades que ofrecen herramientas tecnológicas y medios audiovisuales, en los procesos educativos. - Identifico las características, usos y oportunidades que ofrecen herramientas tecnológicas y medios audiovisuales, en los procesos educativos.	
Z	-2,546 <sup>b</sup>

---

Sig. asintótica(bilateral) ,011

---

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

---

b. Se basa en rangos positivos.

---

Se acepta la H1, por lo que se concluye que hay diferencias en las competencias de los estudiantes de la Especialización en Pedagogía y Docencia en identificar las características, usos y oportunidades que ofrecen herramientas tecnológicas y medios audiovisuales, en los procesos educativos, entre antes y después de la realización de la actividad de uso de realidad aumentada (sig.0,011<0,05). Los estudiantes identifican las características, usos y oportunidades que ofrecen las TIC en los procesos educativos después de la realización de la actividad de uso de realidad aumentada.

De la misma manera se realizaron las comprobaciones de los 45 indicadores tenidos en cuenta para el ejercicio investigativo obteniendo como resultado la siguiente tabla a manera de resumen, en donde se puede identificar las hipótesis que se cumplieron y las que no, por cada uno de los grupos de competencias y sus niveles:

*Tabla 5. Estadísticos de prueba comprobación de la 1 a 45*

COMPETENCIA	NIVEL	NO	PREGUNTA	HIPÓTESIS	DESCRIPCIÓN
TECNOLÓGICA	Explorador	1	Identifico las características, usos y oportunidades que ofrecen herramientas tecnológicas y medic	0,011	Se cumple la Hipotesis
		2	Elaboro actividades de aprendizaje utilizando aplicativos, contenidos, herramientas informáticas y r	0,001	Se cumple la Hipotesis
		3	Evalúo la calidad, pertinencia y veracidad de la información disponible en diversos medios como pc	0,067	SE RECHAZA LA HIPOTESIS
	Integrador	4	Combino una amplia variedad de herramientas tecnológicas para mejorar la planeación e implemer	0,014	Se cumple la Hipotesis
		5	Diseño y publico contenidos digitales u objetos virtuales de aprendizaje mediante el uso adecuado	0,001	Se cumple la Hipotesis
		6	Analizo los riesgos y potencialidades de publicar y compartir distintos tipos de información a través	0,076	SE RECHAZA LA HIPOTESIS
	Innovador	7	Utilizo herramientas tecnológicas complejas o especializadas para diseñar ambientes virtuales de a	0,001	Se cumple la Hipotesis
		8	Utilizo herramientas tecnológicas para ayudar a mis estudiantes a construir aprendizajes significativ	0,002	Se cumple la Hipotesis
		9	Aplico las normas de propiedad intelectual y licenciamiento existentes, referentes al uso de informa	0,057	SE RECHAZA LA HIPOTESIS
PEDAGÓGICA	Explorador	10	Utilizo las TIC para aprender por iniciativa personal y para actualizar los conocimientos y prácticas p	0,008	Se cumple la Hipotesis
		11	Identifico problemáticas educativas en mi práctica docente y las oportunidades, implicaciones y rie:	0,009	Se cumple la Hipotesis
		12	Conozco una variedad de estrategias y metodologías apoyadas por las TIC, para planear y hacer se	0,021	Se cumple la Hipotesis
	Integrador	13	Incentivo en mis estudiantes el aprendizaje autónomo y el aprendizaje colaborativo apoyados por T	0,011	Se cumple la Hipotesis
		14	Utilizo TIC con mis estudiantes para atender sus necesidades e intereses y proponer soluciones a p	0,004	Se cumple la Hipotesis
		15	Implemento estrategias didácticas mediadas por TIC, para fortalecer en mis estudiantes aprendizaj	0,042	Se cumple la Hipotesis
	Innovador	16	Diseño ambientes de aprendizaje mediados por TIC de acuerdo con el desarrollo cognitivo, físico,	0,028	Se cumple la Hipotesis
		17	Propongo proyectos educativos mediados con TIC, que permiten la reflexión sobre el aprendizaje p	0,004	Se cumple la Hipotesis
		18	Evalúo los resultados obtenidos con la implementación de estrategias que hacen uso de las TIC y j	0,012	Se cumple la Hipotesis
COMUNICATIVA	Explorador	19	Me comunico adecuadamente con mis estudiantes y sus familiares, mis colegas e investigadores t	0,003	Se cumple la Hipotesis
		20	Navego eficientemente en Internet integrando fragmentos de información presentados de forma nc	0,029	Se cumple la Hipotesis
		21	Evalúo la pertinencia de compartir información a través de canales públicos y masivos, respetando	0,095	SE RECHAZA LA HIPOTESIS
	Integrador	22	Participo activamente en redes y comunidades de práctica mediadas por TIC y facilito la participaci	0,003	Se cumple la Hipotesis
		23	Sistematizo y hago seguimiento a experiencias significativas de uso de TIC.	0,07	SE RECHAZA LA HIPOTESIS
		24	Promuevo en la comunidad educativa comunicaciones efectivas que aportan al mejoramiento de l	0,119	SE RECHAZA LA HIPOTESIS
	Innovador	25	Utilizo variedad de textos e interfaces para transmitir información y expresar ideas propias combina	0,02	Se cumple la Hipotesis
		26	Interpreto y produzco íconos, símbolos y otras formas de representación de la información, para s	0,039	Se cumple la Hipotesis
		27	Contribuyo con mis conocimientos y los de mis estudiantes a repositorios de la humanidad en inte	0,167	SE RECHAZA LA HIPOTESIS
DE GESTIÓN	Explorador	28	Identifico los elementos de la gestión escolar que pueden ser mejorados con el uso de las TIC, en l	0,051	QUEDA IGUAL ANTES Y DESPUES
		29	Conozco políticas escolares para el uso de las TIC que contemplan la privacidad, el impacto ambie	0,124	SE RECHAZA LA HIPOTESIS
		30	Identifico mis necesidades de desarrollo profesional para la innovación educativa con TIC.	0,07	SE RECHAZA LA HIPOTESIS
	Integrador	31	Propongo y desarrollo procesos de mejoramiento y seguimiento del uso de TIC en la gestión esco	0,009	Se cumple la Hipotesis
		32	Adopto políticas escolares existentes para el uso de las TIC en mi institución que contemplan la pr	0,009	Se cumple la Hipotesis
		33	Selecciono y accedo a programas de formación, apropiados para mis necesidades de desarrollo pi	0,023	Se cumple la Hipotesis
	Innovador	34	Evalúo los beneficios y utilidades de herramientas TIC en la gestión escolar y en la proyección del F	0,106	SE RECHAZA LA HIPOTESIS
		35	Desarrollo políticas escolares para el uso de las TIC en mi institución que contemplan la privacidad	0,078	SE RECHAZA LA HIPOTESIS
		36	Dinamizo la formación de mis colegas y los apoyo para que integren las TIC de forma innovadora e	0,088	SE RECHAZA LA HIPOTESIS
INVESTIGATIVA	Explorador	37	Documento observaciones de mi entorno y mi práctica con el apoyo de TIC.	0,044	Se cumple la Hipotesis
		38	Identifico redes, bases de datos y fuentes de información que facilitan mis procesos de investigaci	0,044	Se cumple la Hipotesis
		39	Se buscar, ordenar, filtrar, conectar y analizar información disponible en Internet	0,18	SE RECHAZA LA HIPOTESIS
	Integrador	40	Represento e interpreto datos e información de mis investigaciones en diversos formatos digitales	0,014	Se cumple la Hipotesis
		41	Utilizo redes profesionales y plataformas especializadas en el desarrollo de mis investigaciones.	0,009	Se cumple la Hipotesis
		42	Contrasto y analizo con mis estudiantes información proveniente de múltiples fuentes digitales.	0,016	Se cumple la Hipotesis
	Innovador	43	Divulgo los resultados de mis investigaciones utilizando las herramientas que me ofrecen las TIC.	0,009	Se cumple la Hipotesis
		44	Participo activamente en redes y comunidades de práctica, para la construcción colectiva de cono	0,007	Se cumple la Hipotesis
		45	Utiliza la información disponible en Internet con una actitud crítica y reflexiva	0,557	SE RECHAZA LA HIPOTESIS

## 6. DISCUSIÓN

El objetivo de la presente investigación fue reconocer la influencia de la estrategia de aprendizaje realidad aumentada implementada en el Seminario de Entornos Virtuales de Aprendizaje en la práctica docente de los estudiantes de la Especialización en Pedagogía y Docencia Virtual de la Fundación Universitaria del Área Andina en el primer semestre del 2018. A partir de los hallazgos encontrados con el pos-test realizado se puede indicar que se cumplió con el objetivo del proyecto donde los estudiantes mencionaron que el uso de realidad aumentada permitió mejorar las competencias docentes exigidas por el Ministerio de Educación Nacional.

Los estudiantes de la Especialización en Pedagogía y docencia, después de realizar la actividad evaluativa de realidad aumentada, lograron identificar las diferentes modalidades de uso de la RA en el aula de clase por parte de sus estudiantes lo que les permitirá mantener la atención de los estudiantes, fortaleciendo la motivación por el aprendizaje, además de tener una actualización y conocer otra de las muchas estrategias de enseñanza que pueden utilizar para incluir TIC en procesos de formación y para conseguir los objetivos de cada una de las asignaturas que lideran y apoyan en las Instituciones Educativas donde laboran.

La experiencia de utilizar herramientas para crear marcadores de RA en el proceso de enseñanza aprendizaje en el módulo de Entornos Virtuales de Aprendizaje en la Especialización en Pedagogía y Docencia Virtual de la Fundación Universitaria del Área Andina, les permitió a los estudiantes adquirir competencias no solamente en el ámbito tecnológico, sino también, en ámbitos pedagógicos, comunicativos, de gestión y de investigación, lo cual permitirá que presenten de manera interesante la información a sus estudiantes y que cada día con creatividad y utilización de herramientas TIC fortalezcan los procesos de enseñanza que permite mejorar la calidad educativa y fortalecer sus prácticas docentes.

En la investigación se logra reconocer las dificultades más imperantes en el uso de la realidad aumentada de los estudiantes de la Especialización en Pedagogía y Docencia Virtual de la Fundación Universitaria del Área Andina, a pesar que los se cuentan con el acceso a los diferentes dispositivos electrónicos para incluir TIC en procesos de formación, en las Instituciones de Educación en

donde se desempeñan como docentes, no se cuenta con Internet, tan solo el (66.7%) de ellos tienen la posibilidad de conectar los dispositivos en sus aulas de clase, para hacer uso de las TIC en los procesos de formación de sus estudiantes, cabe resaltar que estos estudiantes están distribuidos en todo el territorio nacional y es importante mencionar que no se tiene posibilidad de control para mejorar estas dificultades con la presente investigación.

La realidad aumentada influye en la práctica docente de los estudiantes de la Especialización en Pedagogía y Docencia Virtual de la Fundación Universitaria del Área Andina como una estrategia de enseñanza aprendizaje que permite la utilización de tecnologías de la información y las comunicaciones en el aula y que genera una mejor presentación de información a los estudiantes de acuerdo a que los motiva, llama su atención y les permite tener unas experiencias significativas de aprendizaje, permitiendo utilizar los aspectos más representativos de los modelos constructivistas y conectivistas que consisten en generar aprendizajes basados en la experiencia y el permitir a los estudiantes tener acercamiento con la información y generar unos procesos de orden cognitivo.

La hipótesis que se planteó al inicio de la presente investigación consistió en afirmar que la estrategia de enseñanza aprendizaje de la realidad aumentada abordada en el Seminario de Entornos Virtuales de Aprendizaje, fortalece significativamente la práctica docente de los estudiantes-docentes de la Especialización en Pedagogía y Docencia Virtual de la Fundación Universitaria del Área Andina en el primer semestre del 2018, esta hipótesis se aceptó después de analizar los resultados obtenidos del instrumento de recolección de información denominado "Competencias docentes en TIC" del Ministerio Nacional de Educación de Colombia (MEN), en donde a manera de pre-test los estudiantes de la Especialización en Pedagogía y Docencia al iniciar el primer semestre del programa comprendido en el periodo 2018-1, respondieron a manera de diagnóstico, esto permitió tener conocimiento de las competencias docentes que tenían los estudiantes al inicio de la especialización.

El primer módulo que se orienta en la Especialización en Pedagogía y Docencia es el módulo de Entornos Virtuales de Aprendizaje, donde se planteó una actividad de evaluación que requería de la utilización de realidad aumentada para aprender a crear y utilizar marcadores de RA en los contextos educativos

de los estudiantes, y posterior a la realización de la actividad la cual estuvo comprendida en dos semanas, los estudiantes volvieron a contestar el mismo instrumento de recolección de información del MEN a manera de pos-test, para contrastar las respuestas obtenidas en la primera aplicación, con los resultados de la segunda aplicación.

El instrumento “Competencias docentes en TIC” del MEN, indica que los docentes en Colombia deben tener 5 competencias para incluir TIC en procesos de formación, estas competencias son tecnológica, pedagógica, comunicativa, de gestión e investigativa, cada una de ellas, están divididas en niveles de competencia identificados como explorador, integrador e innovador, en ese orden podrían indicar competencias básicas, intermedias y avanzadas. En la investigación se utilizaron 45 preguntas, donde cada tres correspondían a un nivel y competencia determinado.

En este estudio se encontró que la competencia que más fortalecieron los estudiantes de la Especialización en Pedagogía y Docencia fue la pedagógica, fue en el único aspecto en donde se encontraron los resultados y cambios más representativos confrontando los resultados del pre-test y el pos-test, las cuales se recolectaron en 9 preguntas que estaban directamente relacionadas a la capacidad de utilizar las TIC para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, reconociendo alcances y limitaciones de la incorporación de estas tecnologías en la formación integral de los estudiantes y en su propio desarrollo profesional. (MEN,2013: p.32), en el nivel explorador, se identificaban el uso de nuevas herramientas y estrategias que fortalecen la práctica docente en el aula de clase; en el nivel integrador se revisó si los estudiantes proponen proyectos que incluyan el uso de TIC en sus estudiantes para generar procesos de orden cognitivo y aprendizajes significativos; por último, el nivel innovador, se analizó si los estudiantes utilizan ambientes virtuales de aprendizaje que permitan adaptarse a las necesidades propias de aprendizaje de sus estudiantes.

Por ejemplo, una investigación que permitió encontrar resultados muy asertivos fue la de Cózar, De Moya, Hernández, & Hernández (2015) en la investigación de título “Tecnologías emergentes para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Una experiencia con el uso de Realidad Aumentada en la formación inicial de maestros” realizada en la Universidad de Castilla - La Mancha en Barcelona, tenía un objetivo de conocer la opinión de la muestra

sobre la RA y su aplicación educativa. Como resultado encontraron que los futuros docentes valoran de manera positiva el uso de las TIC en educación y como apoyo a su práctica docente, con respecto al uso de la RA es de acuerdo o muy de acuerdo con respecto a que favorece los procesos de enseñanza aprendizaje, motiva a los estudiantes y facilita la comprensión de contenidos.

Los estudiantes de la Especialización en Pedagogía y Docencia, gracias al uso de la realidad aumentada lograron mejorar de manera significativa competencias en el nivel explorador, como a utilizar las TIC para aprender por iniciativa personal y para actualizar los conocimientos y prácticas propios de su disciplina, también a identificar problemáticas educativas en su práctica docente y las oportunidades, implicaciones y riesgos del uso de las TIC para atenderlas en el momento adecuado y pertinente, por último, también la realidad aumentada, permite conocer una variedad de estrategias y metodologías apoyadas por las TIC, para planear y hacer seguimiento a la labor docente, cuando los estudiantes se desempeñan como docentes en las diferentes aulas de clase que lideran.

A nivel integrador, en la competencia pedagógica, los estudiantes presentan resultados relevantes frente a la competencia de incentivar en sus estudiantes el aprendizaje autónomo y el aprendizaje colaborativo apoyados por TIC. Como también a utilizar TIC con sus estudiantes para atender sus necesidades e intereses y proponer soluciones a problemas de aprendizaje. Por último otra de las competencias que se logró ver un cambio representativo fue la de implementar estrategias didácticas mediadas por TIC, para fortalecer en los estudiantes aprendizajes que les permitan resolver problemas de la vida real. Dentro de los resultados de la investigación de Millán, Carvajal, & García (2016) resaltaron la importancia de conceptualizar sobre RA y la manera como esta estrategia sirve para fortalecer procesos de enseñanza aprendizaje en el aula de clase, construyeron prototipos de RA para ayudar a los estudiantes con la ubicación de las aulas de clase en el campus porvenir de la Universidad de la Amazonía.

En la misma competencia pedagógica, en el nivel innovador, se logró comprobar que el uso de realidad aumentada permite adquirir competencias relacionadas con diseñar ambientes de aprendizaje mediados por TIC de acuerdo con el desarrollo cognitivo, físico, psicológico y social de los estudiantes

para fomentar el desarrollo de sus competencias. Así como, proponer proyectos educativos mediados con TIC, que permiten la reflexión sobre el aprendizaje propio y la producción de conocimiento, y por último, la realidad aumentada también ayuda a procesos de evaluar los resultados de aprendizaje obtenidos, con la implementación de estrategias que hacen uso de las TIC y la promoción de una cultura del seguimiento, realimentación y mejoramiento permanente. Estos mismos objetivos los tiene la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR, 2018) en su curso denominado “Realidad Aumentada en Educación” de la Escuela de Formación de Profesores en Tecnología Educativa, Competencias Digitales y Desarrollo del Talento.

La siguiente competencia que se cumple de manera efectiva, es la investigativa, en donde se aprobaron 7 de 9 indicadores, en el nivel integrador, se cumple con todos los aspectos que los estudiantes de la Especialización en Pedagogía y Docencia deben tener según el Ministerio Nacional de Educación de Colombia, en el nivel explorador a los estudiantes deben fortalecer los aspectos correspondientes de: buscar, ordenar, filtrar, conectar y analizar información disponible en Internet. Esto se puede relacionar, que en el uso de realidad aumentada, no se requiere de hacer consultas en Internet sino de crear nuevos recursos didácticos que permitan cumplir con objetivos propios de un microcurrículo. Por tanto, se puede en este aspecto realizar diseño de nuevas actividades que busquen mejorar las competencias de uso de Bases de Datos especializadas y de seleccionar fuentes fidedignas de información. Un estudio similar fue el realizado en la Corporación Universidad de la Costa donde Espinosa & Yance (2013) describen la práctica pedagógica en el programa de Ingeniería Civil, en donde los docentes del programa cumplen con las competencias de investigación con sus clases presenciales.

En el nivel innovador de la competencia investigativa, también se debe fortalecer los aspectos relacionados con utilizar la información disponible en Internet con una actitud crítica y reflexiva, esto se debe a que la población que hizo parte de esta investigación, se encuentran el rango de edad de los 35 a los 40 años, que no pertenecen a la comunidad denominada nativos digitales, en donde las consultas que se realizan en Internet son mecánicas y se toma la información de manera literal y no realizando criterios tanto de selección, como de, actitud crítica y reflexiva, para saber que parte de la información es relevante

para el contexto en el cual se este analizando y que aporte a las necesidades de conocimiento de la comunidad en donde se desenvuelven como docentes. En relación a lo anterior, Méndez (2001, pag 1) indica que este problema radica a “tanto a nivel conceptual como de desarrollo de nuevas formas de estructurar la información”.

En la competencia tecnológica, se evidenció que al nivel explorador, los estudiantes conocen la manera como las TIC les permite identificar las características, usos y oportunidades que ofrecen herramientas tecnológicas y medios audiovisuales, en los procesos educativos, se ve que (61.8%) simplemente identifican esas oportunidades, por el contrario, en la competencia de evaluar la calidad, pertinencia y veracidad de la información disponible en diversos medios como portales educativos y especializados, motores de búsqueda y material, tan solo el (45.5%) cumplen con esta competencia, identificada por debajo de la mitad de la población analizada. Por lo tanto, se deben implementar actividades de realidad aumentada que apunten al mejoramiento de dichas competencias que enriquezcan y mejoren significativamente la practica docente, en los estudiantes de la Especialización en Pedagogía y Docencia y que esto se vea reflejado en sus aulas de clase. Mendoza, Cruz, Villalba, Calderón, & Arreola (2017) en su investigación titulada “Aplicación de realidad aumentada para la enseñanza de la robótica” Dentro de los resultados de la investigación indicaron que el 100% de sus estudiantes adquirieron tanto los conocimientos como los procedimientos, habilidades y estrategias gracias al uso de la aplicación de realidad aumentada con respecto a las competencias tecnológicas que deben adquirir los estudiantes en robótica.

A nivel integrador, en la competencia tecnológica, se puede constatar que los estudiantes cumplen con las competencias de combinar una amplia variedad de herramientas tecnológicas para mejorar la planeación e implementación de sus prácticas educativas, y a su vez, diseñan y publican contenidos digitales u objetos virtuales de aprendizaje mediante el uso adecuado de herramientas tecnológicas. Por el contrario, como indica Sánchez (2016) en la competencia de analizar los riesgos y potencialidades de publicar y compartir distintos tipos de información a través de Internet no se encontraron diferencias sustanciales, entre el antes y el después de utilizar la realidad aumentada como

un proceso de aprendizaje que puede ser útil para presentar de manera pertinente la información a sus estudiantes.

Frente al nivel innovador de la competencia tecnológica, los estudiantes cumplen con las competencias de utilizar herramientas tecnológicas complejas o especializadas para diseñar ambientes virtuales de aprendizaje que favorecen el desarrollo de competencias en sus estudiantes, al igual que, evidencian la utilización de herramientas tecnológicas para ayudar a sus estudiantes en la construcción de aprendizajes significativos y desarrollar pensamiento crítico. El uso de normas APA, es una de las falencias mayormente evidenciada en los estudiantes de la Especialización en Pedagogía y Docencia, en donde tan solo la mitad de la población encuestada, Aplica las normas de propiedad intelectual y licenciamiento existentes, referentes al uso de información ajena y propia. Incurriendo en el no acato de la ley 719 del 2001 sobre la propiedad intelectual en Colombia (Congreso de Colombia, 2001).

En la competencia comunicativa, los estudiantes en el nivel exploratorio, se comunican adecuadamente con sus estudiantes y sus familiares, sus colegas e investigadores usando TIC de manera sincrónica y asincrónica, y consideran que la realidad aumentada permite estos procesos de comunicación, al igual que aporta a navegar eficientemente en Internet integrando fragmentos de información presentados de forma no lineal, esto debido, a que se hace pertinente escanear marcadores de realidad aumentada, en herramientas como plataformas virtuales de aprendizaje, que permiten ampliar y enriquecer procesos de formación al igual que aportar a los diferentes estilos de aprendizaje que tienen los estudiantes, lo anterior también lo menciona López (2010) en donde además de las diferentes formas de aplicar la realidad aumentada, también son diversos los usos que se pueden hacer en el aula de clase y la esta tecnología apoya directamente a los estudiantes kinestésicos y visuales.

El único indicador que no se cumple en el nivel explorador de la competencia comunicativa es el de evaluar la pertinencia de compartir información a través de canales públicos y masivos, respetando las normas de propiedad intelectual y licenciamiento con el uso de realidad aumentada, esto se puede asumir, por la falta de conocimiento de la ley intelectual y los diferentes tipos de uso que permiten los diferentes objetos de aprendizaje y los tipos de licencia que tiene este desarrollo de software, tal vez, en investigaciones como la de Millán,

Carvajal, & García (2016) denominada “Realidad aumentada: Estrategia didáctica para fortalecer los procesos de Enseñanza y Aprendizaje en el programa Ingeniería de Sistemas de la Universidad de la Amazonia” en donde se hizo uso de tres métodos de investigación los cuales fueron exploratorio, proyectivo y proceso unificado. Dentro de los resultados preliminares se motivó a los estudiantes mediante el uso de las TIC en procesos de aprendizaje y se apoyó a los docentes para renovar sus prácticas docentes propiciando el autoaprendizaje, aprendizaje significativo, la interacción con mundos virtuales, el trabajo colaborativo, el dinamismo, la motivación y el juego.

La competencia comunicativa, en el nivel integrador, se puede evidenciar que los estudiantes de la Especialización en Pedagogía y Docencia de la Fundación Universitaria del Área Andina, mediante el uso de realidad aumentada, lograron participar activamente en redes y comunidades de práctica mediadas por TIC y esta herramienta facilitó la participación de los estudiantes en las mismas, de una forma pertinente y respetuosa. Pero no apoya a competencias relacionadas con la sistematización y el seguimiento a experiencias significativas de uso de TIC. Así como tampoco, promueve en la comunidad educativa comunicaciones efectivas que aportan al mejoramiento de los procesos de convivencia escolar. Estas mismas falencias las identifica la UNESCO (2006). Esto se podría inferir, a la manera como estuvo planeada la actividad evaluativa de realidad aumentada realizada en el módulo Seminario de Entornos Virtuales de Aprendizaje cuyo objetivo era realizar una actividad práctica guiada en el campo de la realidad aumentada, la cual constaba de la experiencia de configurar adecuadamente varios objetos (imágenes, audio, video y objeto 3D), mediante la utilización de marcadores y un portal de realidad aumentada, con el fin de apropiarse de manera contextualizada los conceptos fundamentales de la realidad aumentada y el uso de TIC en procesos de aprendizaje.

A nivel innovador, en la competencia comunicativa, la realidad aumentada se puede deducir que permite utilizar variedad de textos e interfaces para transmitir información y expresar ideas propias combinando texto, audio, imágenes estáticas o dinámicas, videos y gestos. Pues es una de los objetivos que tiene directamente y se relaciona con la realidad aumentada, así como el interpretar y producir íconos, símbolos y otras formas de representación de la

información, para ser utilizados con propósitos educativos y que a su vez apoye y mejore la comprensión de conceptos complejos o que requieren de experiencias como las que se presentan en la investigación en medicina, donde la realidad aumentada realiza grandes e importantes aportes para los procesos de formación de los profesionales a desempeñarse en el área de la salud, la investigación titulada “La realidad aumentada y el proceso de enseñanza-aprendizaje de anatomía en los estudiantes de la carrera de Enfermería de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Técnica de ambato” Salazar & Tamami (2017) en esta investigación les permitió conocer la influencia de la realidad aumentada y el proceso de enseñanza aprendizaje de anatomía en estudiantes de enfermería y que en sus resultados preliminares, tanto docentes como estudiantes hicieron uso de tecnologías emergentes para los procesos de enseñanza aprendizaje con la utilización de dispositivos móviles para la visualización de objetos 3D.

La única competencia que no se logró ver un cambio significativo en el nivel innovador de la competencia comunicativa fue la de contribuir con los conocimientos y los de los estudiantes a repositorios de la humanidad en Internet, con textos de diversa naturaleza, y fue muy extraño, porque los marcadores de realidad aumentada podrían compartirse en diferentes repositorios virtuales, que puedan ser utilizados por diferentes profesionales, cuyos desarrollos de marcadores, pueden ser útiles a nivel mundial, en ciencias básicas y demás áreas del conocimiento que no dependen del contexto geográfico o político en donde se enseñan. Por ejemplo, un resultado similar es el hallado por Tamami (2017) donde indica que los estudiantes de Enfermería utilizan dispositivos electrónicos para la visualización de marcadores de realidad aumentada para su proceso de aprendizaje, pero falta por parte de los docentes conocer mejor la tecnología para presentar de mejor manera los materiales y apoyos en la asignatura de manera específica de anatomía. Como recomendaciones, resalta que los profesores deben aprovechar de mejor manera los dispositivos móviles que tienen a su alcance, mejorar la preparación de los contenidos en las asignaturas que orientan así como diseñar una guía didáctica para que los docentes aprendan a usar la realidad aumentada como estrategia de enseñanza.

En la competencia de gestión, los estudiantes de la Especialización en Pedagogía y Docencia cumplen con todos los indicadores mencionados en la encuesta que corresponden a proponer y desarrollar procesos de mejoramiento y seguimiento del uso de TIC en la gestión escolar, adoptar políticas escolares existentes para el uso de las TIC en su institución, que contemplan la privacidad, el impacto ambiental y la salud de los usuarios, y también, seleccionan y acceden a programas de formación, apropiados para sus necesidades de desarrollo profesional, para la innovación educativa con TIC. Esto demuestra que el uso de realidad aumentada permite que los estudiantes gestionen de mejor manera tanto el mejoramiento de la calidad de la educación que promulgan, adoptar políticas ajustadas a las necesidades de la comunidad educativa que atienden y acceder a procesos de formación que cumplan con las expectativas y necesidades propias de actualización. Una experiencia innovadora importante de resaltar, con respecto a la competencia de gestión, es la de Merino, Pino, Meyer, Garrido, & Gallardo (2015) titulada “Realidad aumentada para el diseño de secuencias de enseñanza-aprendizaje en química” dentro de la investigación, proponen la utilización de objetos en 3D para conectar conceptos teóricos con la práctica en la transformación de fenómenos científicos que aporten a la actualización de la enseñanza de la química con las necesidades actuales de los procesos de formación de los estudiantes que actualmente reclaman el uso de TIC en procesos de aprendizaje.

En el nivel explorador de la competencia de gestión, no existe una diferencia entre el antes y el después de la utilización de realidad aumentada, frente a la competencia de identificar los elementos de la gestión escolar que pueden ser mejorados con el uso de las TIC, en las diferentes actividades institucionales, en este aspecto, los estudiantes no modificaron en nada después de usar realidad aumentada, lo cual también es identificado por Muñoz, Reyes, & Baltazar (2017) de lo cual, podemos determinar que la realidad aumentada no apoya mucho los procesos de gestión escolar o se podría generar algunos estudios relacionados a la manera como podríamos incentivar competencias de gestión con la realidad aumentada.

Continuando con el nivel explorador, los estudiantes no mejoraron significativa en las competencias relacionadas a conocer políticas escolares para el uso de las TIC que contemplan la privacidad, el impacto ambiental y la salud

de los usuarios, por ello, COLCIENCIAS (2012) desarrolla el Modelo de integración curricular de las TIC –MICUT, esto lo podemos relacionar con la competencia investigativa que se analizó anteriormente, debido a que los estudiantes no realizan los procesos de búsqueda de información de manera crítica ni logran determinar cuando una información es relevante o no y la utilizan de manera textual. El último indicador que se analizó, es si los estudiantes después de usar realidad aumentada identificaban sus necesidades de desarrollo profesional para la innovación educativa con TIC, en donde no existe una diferencia significativa, esto se puede ver representado en que tan solo el (50%) identificaba estas necesidades y al utilizar la realidad aumentada solo subió un (14.7%), lo cual reafirma que la realidad aumentada no aporta diferencias significativas en esta investigación para las competencias de explorador que los docentes deben tener según el Ministerio Nacional de Educación, puede ser a la manera como estaba planteada la actividad evaluativa que solicitaba el uso de la realidad aumentada, tal vez si se planteara de una manera diferente y que permita abarcar estas competencias, los resultados podrían variar de manera representativa.

Como se puede comprobar en varias investigaciones, y como ejemplo la realizada por Rincón (2016) se analiza la gestión educativa para el uso de recursos TIC como herramientas facilitadoras en las prácticas de aula de los docentes de las Instituciones Educativas, pero no se hacen procesos relevantes a analizar como las TIC aportan a los procesos de gestión educativa y que permite hacer seguimiento a procesos educativos, al igual que, conocer políticas escolares para el uso de las TIC que permitan la privacidad, el impacto ambiental, la salud, el desarrollo profesional y el aporte que hace la realidad aumentada a la innovación educativa con el uso de TIC.

En el nivel innovador de la competencia de gestión se evidencia que no existen cambios representativos con el uso de realidad aumentada para las competencias relacionadas con evaluar los beneficios y utilidades de herramientas TIC en la gestión escolar y en la proyección del PEI dando respuesta a las necesidades de la institución donde se desempeñan los estudiantes de la Especialización en Pedagogía y Docencia. Tampoco hay aportes significativos de la realidad aumentada para desarrollar políticas escolares para el uso de las TIC en las instituciones educativas que contemplen

la privacidad, el impacto ambiental y la salud de los usuarios. Así como tampoco, se dinamiza la formación de los colegas docentes y los apoyo que se requieren para que los demás profesores integren las TIC de forma innovadora en sus prácticas pedagógicas. Lo anterior es validado por la investigación de Cuevas & García (2014) de la influencia y problemáticas de las TIC en la formación docente y nos demuestra que la realidad aumentada apoya solamente a nivel de integración en competencia de gestión educativa pero no en el nivel exploratorio y mucho menos en el nivel innovador.

Por todo lo anteriormente expuesto, se puede indicar que la realidad aumentada utilizada como estrategia de enseñanza aprendizaje, permite en la formación de docentes, fortalecer competencias de orden tecnológico, pedagógico, comunicativo, de gestión e investigador y que a su vez, ejercicios investigativos como el presente, permite visualizar el impacto que tiene la realidad aumentada en procesos de formación docente y como el uso de herramientas tecnológicas motivan y actualizan a los estudiantes, para que mejoren de manera significativa su práctica docente en el aula de clase en donde actúan como agentes de cambio y que ayudan a que sus estudiantes transformen sus contextos y mejoren constantemente su calidad de vida, al igual que adquieran un aprendizaje y educación de calidad, actualizado, a las necesidades propias de cada estudiante, donde se permite potencializar, cada una de las cualidades y características de personalidad que los identifica y los individualiza.

## 7. CONCLUSIÓN

La estrategia de aprendizaje realidad aumentada implementada en el Seminario de Entornos Virtuales de Aprendizaje permitió que los estudiantes de la Especialización en Pedagogía y Docencia Virtual de la Fundación Universitaria del Área Andina en el primer semestre del 2018, mejoraran de manera significativa, las competencias tecnológicas, pedagógicas, comunicativas, de gestión e investigativas que permiten mejorar su práctica docente y garantizar la calidad educativa de los procesos de formación que imparten, y a su vez, generar diferentes estrategias de aprendizaje que permita incluir herramientas TIC en procesos de formación, ayudando también a sus colegas docentes, a mejorar la práctica educativa, lo cual se verá reflejado de manera directa en los resultados obtenidos por sus estudiantes y la motivación que estos tendrán en su propio proceso de aprendizaje y de adquisición de conocimiento.

Este estudio, permitió aprovechar todos los conocimientos del estudio científico, la estadística y las diferentes metodologías de investigación, que, a partir de hipótesis, se logra comprobar de manera asertiva, la manera como se responde a una pregunta de investigación y la manera como se logra dar resultados o positivos o negativos a un ejercicio de intervención educativa para mejorar competencias docentes en los estudiantes de la Especialización en Pedagogía y Docencia de la Fundación Universitaria del Área Andina, y de manera específica, como la Facultad de Educación de la Universidad, está comprometida a contribuir con la capacitación y formación de docentes que tengan las competencias que se requieren en la actualidad los estudiantes de todos los niveles educativos de Colombia.

La presente investigación, permitió identificar diferentes modalidades de uso de la realidad aumentada en el aula de clase por parte de los estudiantes que realizan proceso de formación como docentes, cursando la Especialización en Pedagogía y Docencia Virtual en la Fundación Universitaria del Área Andina. En educación, la realidad aumentada ha apoyado y contribuido a generar excelentes procesos de formación en diferentes áreas del conocimiento, en esta investigación se logró documentar procesos de formación en ingeniería, ciencias de la salud, formación de docentes e incluso, aplicaciones de realidad aumentada que apoyan la gestión educativa y que permite generar procesos de

seguimiento a la calidad en educación y a la apropiación en el uso de herramientas TIC por parte de la comunidad educativa.

Los estudiantes de la Especialización en Pedagogía y Docencia utilizaron herramientas para crear marcadores de RA en el proceso de aprendizaje en el módulo de Entornos Virtuales de Aprendizaje que les permitió mejorar el uso de TIC para actualizar y mejorar su práctica docente utilizando herramientas tecnológicas para ayudar a sus estudiantes a construir aprendizajes significativos y desarrollar pensamiento crítico, así como evaluar los resultados obtenidos con la implementación de realidad aumentada para promover una cultura del seguimiento, realimentación y mejoramiento permanente, así como a interpretar y producir íconos, símbolos y otras formas de representación de la información, para ser utilizados con propósitos educativos.

Los estudiantes de la Especialización en Pedagogía y Docencia Virtual de la Fundación Universitaria del Área Andina lograron reconocer las dificultades más imperantes en el uso de la realidad aumentada en los contextos educativos, una de ellas, que se pueden deducir de la presente investigación, es desarrollar políticas escolares para el uso de las TIC en la institución donde laboran, que contemplen la privacidad, el impacto ambiental y la salud de los usuarios, así como a que toda la comunidad educativa, aprenda a utilizar la información disponible en Internet con una actitud crítica y reflexiva.

En las competencias directamente relacionadas con procesos de gestión, se identificó en la presente investigación, que el uso de realidad aumentada, no contribuye de manera directa a fortalecer competencias de esta naturaleza, es posible que esto se deriva de la manera como fue planteada la actividad evaluativa, que sirvió como ejercicio de intervención, para medir las diferencias y la contribución que la realidad aumentada genera, para mejorar las competencias que los docentes, según el Ministerio Nacional de Educación en Colombia, indica que deben tener.

Existen algunos inconvenientes a la hora de utilizar TIC en el aula de clase y es la falta de acceso a Internet en las Instituciones Educativas en Colombia, esto está evidenciado en la presente investigación, debido a que el (66.7%) de los estudiantes de la Especialización en Pedagogía y Docencia de la Fundación Universitaria del Área Andina, cuentan con Internet en la institución en la que laboran, y a la hora de querer incluir estrategias de utilización de TIC como la

realidad aumentada, se tendrán limitantes de conectividad y por lo general, los marcadores de realidad aumentada quedan almacenados en el software o aplicación en la cual se crean, y para acceder a ellos, se requiere de conectividad.

Uno de los limitantes que se logró mitigar con la presente investigación, era la falta de conocimiento por parte de los estudiantes de la Especialización, para incluir TIC en su aula de clase, gracias a que el (100%) de los estudiantes tienen acceso a Internet, y están realizando un proceso de aprendizaje virtual, en donde el módulo de Seminario de Entornos Virtuales de Aprendizaje, tiene como objetivo, conocer las diferentes estrategias de uso de TIC en el aula de clase, y gracias a la actividad evaluativa del primer eje, que corresponde a la utilización de realidad aumentada, los estudiantes conocen una herramienta, que es actual, moderna, y logra atraer la atención de sus estudiantes e interesarse en los procesos de formación en el aula.

El Ministerio de las TIC y de Educación de Colombia, deben hacer un mayor esfuerzo en garantizar el acceso no solo a dispositivos en todas las Instituciones Educativas del país, sino también, de la conectividad en las aulas de clase y que esta, no solamente se limite al aula de informática, sino que sea, un servicio que se pueda utilizar en todas las aulas de clase, debido a que la mayoría de los estudiantes, cuentan con tabletas que fueron suministradas por el MINTIC, pero que los docentes por falta de conectividad no las utilizan y el segundo obstáculo consiste en falta de conocimiento de cómo integrar las TIC en el aula como una estrategia de enseñanza aprendizaje que garantice el acceso a la información, el aprendizaje globalizado y significativo.

De acuerdo a los resultados de la presente investigación, surgen muchos interrogantes y problemáticas a analizar y a buscar soluciones desde la parte académica, por ejemplo: analizar la manera como otras herramientas que ofrece la Web 2.0, tales como el uso de Blogs, Páginas Web, Redes Sociales, Realidad Virtual, Gamificación, Plataformas Virtuales de Aprendizaje, realización de cursos MOOC, SPOC, construcción de recursos y materiales como OVA, pueden ayudar que los estudiantes, futuros docentes de Colombia, sigan adquiriendo conocimientos para incluir TIC en procesos de formación y a su vez, sigan adquiriendo las cinco competencias que el Ministerio Nacional de Educación de

Colombia, considera que todos los maestros del País deben tener para garantizar la calidad educativa.

Otro ejercicio, que se puede proponer a partir de la presente investigación, es la de conocer si continúan creciendo las competencias docentes en el uso de TIC al finalizar la Especialización en Pedagogía y Docencia, de acuerdo a que, en el plan de estudio, se ven otros módulos que tienen objetivos desde lo pedagógico, la gestión educativa, la práctica docente, ejercicios de investigación y en cada uno de los módulos, se buscan estrategias de mejorar la comunicación. Así que otra hipótesis que se podría analizar es que al terminar la Especialización crecen de manera significativa las competencias docentes exigidas por el Ministerio Nacional de Educación.

## BIBLIOGRAFÍA

- Areandina. (2016). *Areandina*. Recuperado el 26 de Marzo de 2018, de Areandina:  
[https://www.areandina.edu.co/sites/default/files/semblanza\\_institucional\\_12.12.2016.pdf](https://www.areandina.edu.co/sites/default/files/semblanza_institucional_12.12.2016.pdf)
- Areandina. (30 de Mayo de 2017). *Areandina*. Obtenido de [https://www.areandina.edu.co/sites/default/files/acuerdo\\_028\\_del\\_30\\_de\\_mayo\\_de\\_2017\\_modifica\\_acuerdo\\_018\\_del\\_24\\_de\\_abril\\_de\\_2012\\_plan\\_integral\\_de\\_bilinguismo\\_areandino-\\_piba.pdf](https://www.areandina.edu.co/sites/default/files/acuerdo_028_del_30_de_mayo_de_2017_modifica_acuerdo_018_del_24_de_abril_de_2012_plan_integral_de_bilinguismo_areandino-_piba.pdf)
- Barón, L. F., & Gómez, R. (14 de Mayo de 2012). De la infraestructura a la apropiación social: panorama sobre las políticas de las tecnologías de información y comunicación (tic) en Colombia. *scielo*, 43-52.
- Barret, M. (1987). El concepto de diferencia. *Feminist Review*, 311.
- Barret, M., & Lamas, M. (Septiembre de 1990). *JSTOR*. Recuperado el 2017 de Abril de 2018, de JSTOR:  
[http://www.jstor.org/stable/42625322?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/42625322?seq=1#page_scan_tab_contents)
- Barriga Arceo, F. D., & Hernández Rojas, G. (1999). ESTRATEGIAS DOCENTES PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Una interpretación constructivista. *McGRAW-HILL*, 1-27.
- Basogain, X., Olabe, M., Espinosa, K., Rouèche, C., & Olabe, J. C. (2007). *Realidad Aumentada en la Educación: una tecnología emergente*. Recuperado el 18 de Abril de 2018, de Escuela Superior de Ingeniería de Bilbao: <http://bit.ly/2hpZokY>
- Benítez, R., Escudero, G., Kanaan, S., & Masip Rodó, D. (2014). *Inteligencia artificial avanzada*. (MIDAC, Ed.) Barcelona, Cataluña, España: UOC.
- Bermúdez Rodríguez, F., & Fueyo Gutiérrez, M. A. (12 de Marzo de 2017). Transformando la docencia: usos de las plataformas de e-learning en la educación superior presencial. *Revista Mediterránea*, 9(1), 1-15.

- Biggs, J. B. (1978). Individual and group differences in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, 48.
- Cabello, R., & Moyano, R. (2003). *Razonypalabra*. Recuperado el 18 de Abril de 2018, de <http://ww35.razonypalabra.org.mx/anteriores/n49/bienal/Mesa%2013/PonenciaRoxanaCabello2.pdf>
- Camarero Suárez, F., Del Buey, F. M., & Herrero Diez, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(4), 615-622.
- Camarero Suárez, F., Martín del Buey, F., & Herrero Diez, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, 615-622.
- Carbonero, M. A., Martín Antón, L. J., Flores, V., & Freitas, A. R. (2015). Estudio comparado de los estilos de enseñanza del profesorado universitario de ciencias sociales de España y Brasil. *Revista Complutense de Educación*, 631-647.
- Carretero, M. (1997). *Constructivismo y educación*. México, México, México: Editorial Progreso S.A. DE C.V.
- CCIT. (2017). *Cámara Colombiana de Informática y Telecomunicaciones*. Obtenido de ccit: <https://www.ccit.org.co/wp-content/uploads/revolucion-industrial-4-0-julio-de-2016-infoblog.pdf>
- COLCIENCIAS. (2012). *Universidad del Norte*. Obtenido de Modelo de integración curricular de las TIC -MICUT: <https://www.uninorte.edu.co/documents/71526/f37341c5-5725-40bd-9a58-36dd1fd3487f>
- Congreso de Colombia. (29 de Diciembre de 2001). *Congreso de Colombia*. Recuperado el 7 de Junio de 2018, de [http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_0719\\_2001.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0719_2001.html)

- Contreras Angeles, A. E. (2017). *Repositorio Universidad Alas Peruanas*. Recuperado el 14 de Abril de 2018, de [http://repositorio.uap.edu.pe/bitstream/uap/4841/1/CONTRERAS\\_ANGELLES-Resumen.pdf](http://repositorio.uap.edu.pe/bitstream/uap/4841/1/CONTRERAS_ANGELLES-Resumen.pdf)
- Cózar Gutiérrez, R., De Moya Martínez, M. d., Hernández Bravo, J. A., & Hernández Bravo, J. R. (Junio de 2015). Tecnologías emergentes para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Una experiencia con el uso de Realidad Aumentada en la formación inicial de maestros. *Revista digital educación(27)*, 138-153.
- Cuevas Cordero, F., & García Fallas, J. (2014). Las TIC en la formación docente. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*, 1-29.
- De Bono, E. (1990). *El pensamiento lateral : manual de creatividad*. (P. Studio, Ed.) Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Díaz Sandoval, M. (29 de Enero de 2018). *El espectador*. Recuperado el 26 de Marzo de 2018, de El espectador: <https://www.elespectador.com/noticias/educacion/una-educacion-cada-vez-menos-fisica-articulo-735695>
- Domingo Coscollola, M., Sancho Gil, J. M., & Rivera Vargas, P. (Septiembre de 2016). *Do It Yourself in Education (DiYLab): Expanding Digital Competence To Foster Student Agency And Collaborative Learning*. Recuperado el 18 de Abril de 2018, de DiYLab: [http://diylab.eu/docs/2016-06\\_SEP\\_MADRID\\_DiYLAB\\_Pri\\_Sec.pdf](http://diylab.eu/docs/2016-06_SEP_MADRID_DiYLAB_Pri_Sec.pdf)
- Downes, S. (2012). Connectivism and connective knowledge. *Essays on meaning and learning networks*, 493-557.
- Eggen, P. D., & Kauchak, D. P. (2001). *ESTRATEGIAS DOCENTES Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. México, México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Entwistle, N. (1 de Marzo de 2004). *Sage Journals*. Obtenido de Sage Journals: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1469787404040461>

- Erazo Caicedo, E. D., & Muñoz, G. (2007). *Las mediaciones tecnológicas en los procesos de subjetivación juvenil: Interacciones en Pereira y Dosquebradas, Colombia*. Recuperado el 17 de Abril de 2018, de Scielo: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v5n2/v5n2a08.pdf>
- Espinosa Lopez, O. E., & Yance Nuñez, D. A. (2013). *Repositorio CUC*. Obtenido de <https://repositorio.cuc.edu.co/xmlui/bitstream/handle/11323/232/Trabajo%20de%20Grado%20Esp.%20Estudios%20Pedag%C3%B3gicos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fernandez, A., & Pampillón, C. (2009). *Las plataformas e-learning para la enseñanza y el aprendizaje universitario en Internet*. Recuperado el 18 de Abril de 2018, de Universidad Computense de Madrid: [http://eprints.ucm.es/10682/1/capituloE\\_learning.pdf](http://eprints.ucm.es/10682/1/capituloE_learning.pdf)
- Fontalvo, H., Iriarte, F., Domínguez, E., Ricardo, C., Ballesteros, B., Muñoz, V., & Campo, J. D. (2007). Diseño de ambientes virtuales de enseñanza aprendizaje y sistemas hipermedia adaptativos basados en modelos de estilos de aprendizaje. *Education Database*, 42-61.
- Gallego Gil, D. J., & Nevot Luna, A. (2007). Los estilos de aprendizaje y la enseñanza. *Revista Complutense de Educación*, 95-112.
- Gallego, D. J., & Alonso García, C. M. (Octubre de 2008). Estilos de aprender en el siglo XXI. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 1(2), 23-34.
- Gallego, D., & Alonso García, M. C. (2008). Estilos de aprender en el Siglo XXI. *Revista de estilos de aprendizaje*, 23-34.
- Garriga Domínguez, A. (2010). TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DERECHOS FUNDAMENTALES: DESDE HOLLERITH HASTA INTERNET. *Huri-Age Consolider-Ingenio*, 2-5.
- Gleick, J. (2012). *Caos: la creación de una ciencia*. Grupo Planeta.
- González Fernández, N., & García Ruiz, M. R. (10 de Mayo de 2007). El Aprendizaje Cooperativo como estrategia de Enseñanza-Aprendizaje en

- Psicopedagogía (UC): repercusiones y valoraciones de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)*, 42(6), 1-13.
- González Ornelas, V. (2001). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. (G. Moreno Manzur, Ed.) México, México, México: Pax México.
- González Pérez, P. L. (s.f.). CONECTIVISMO La teoría de aprendizaje de la era digital. *it's learning*.
- Gutiérrez, R. S., Duque, E. T., Chaparro, R. L., & Rojas, N. R. (Febrero de 2018). *SciELO*. Recuperado el 11 de Abril de 2018, de SciELO: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07642018000100049](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07642018000100049)
- Gutiérrez, R. S., Duque2, E. T., Chaparro, R. L., & Rojas, N. R. (Febrero de 2018). *Scielo*. Recuperado el 26 de Marzo de 2018, de Scielo: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07642018000100049&lng=es&nrm=iso](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07642018000100049&lng=es&nrm=iso)
- Horn, J. L., & Cattell, R. B. (1966). Puesta a punto y prueba de la teoría de la inteligencia fluida y cristalizada. *Revista de Psicología de la Educación*, 253-270.
- Katz, J., & Cimoli, M. (28 de Agosto de 2001). *Repositorio CEPAL*. Recuperado el 18 de Abril de 2018, de CEPAL: <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/21416/S33098S471RES2001.pdf?sequence=1>
- Levy, P. (2010). *Cibercultura*. Sao Paulo: Editora 34.
- Lombardero, L. (2015). *Trabajar en la era digital: Tecnología y competencias para la transformación*. Madrid: Colección Acción Empresarial de LID Editorial Empresarial.
- López de la Serna, A. (04 de Octubre de 2016). *Digital Archive Learning Researching*. Recuperado el 18 de Abril de 2018, de Digital Archive Learning Researching: <https://addi.ehu.es/handle/10810/21968>
- López Moreno, M. (2010). DIY Augmented Reality exhibition, MOMA, New York. *Nubemia, Tu academia en la nube*.

- López, W. (Julio de 1989). *Revista FACES*. Obtenido de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/faces/revista/a1n1/1-1-4.pdf>
- Maldonado Pérez, M. (Septiembre-Noviembre de 2008). APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS COLABORATIVOS. Una experiencia en educación superior. *Laurus [en línea]*, 14.
- Martínez Camacho, M. (2015). *sciencedirect*. Recuperado el 26 de Marzo de 2018, de *Sciencedirect*: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S200728721530007X>
- Martínez, N. R. (2015). Influencia de la inteligencia emocional en los estilos de aprendizaje predominantes de los alumnos de bachillerato de la modalidad de Artes. *Educatio Siglo XXI*, 53-78.
- McCartney, M. (9 de Agosto de 2016). *thebmj*. Recuperado el 15 de Abril de 2018, de *thebmj*: <https://www.bmj.com/content/354/bmj.i4306>
- MEN. (2002). *Ministerio Nacional de Educación*. Recuperado el 26 de Marzo de 2018, de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-propertyvalue-48460.html>
- Méndez Rodríguez, E. M. (Diciembre de 2001). *Universidad Carlos III de Madrid*. Recuperado el 7 de Junio de 2018, de [https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/26863/tesis\\_eva\\_mendez\\_2001.pdf?sequence=1](https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/26863/tesis_eva_mendez_2001.pdf?sequence=1)
- Mendoza Pérez, M. A., Cruz Flores, R. G., Villalba Hernández, A. A., Calderón Rodríguez, J. A., & Arreola Patiño, E. (Diciembre de 2017). APLICACIÓN DE REALIDAD AUMENTADA PARA LA ENSEÑANZA DE LA ROBÓTICA. *Pistas Educativas*, 39(127), 340-353.
- Merino, C., Pino, S., Meyer, E., Garrido, J. M., & Gallardo, F. (2015). Realidad aumentada para el diseño de secuencias de enseñanza-aprendizaje en química. *SciELO*, 26(2).
- Millán Rojas, E. E., Carvajal Beltrán, L. V., & García Quintero, J. A. (12 de Octubre de 2016). Realidad aumentada: Estrategia didáctica para fortalecer los procesos de Enseñanza y Aprendizaje en el programa

Ingeniería de Sistemas de la Universidad de la Amazonia. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis: TED*(Extraordinario), 1442-1447.

MinEducación. (2015). *Ministerio de Educación nacional*. Obtenido de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-343837\\_Programa\\_Nacional\\_Ingles.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-343837_Programa_Nacional_Ingles.pdf)

MINTIC. (2010). *MINTIC*. (MINTIC, Productor) Recuperado el 17 de Abril de 2018, de MINTIC: <http://www.mintic.gov.co/portal/vivedigital/612/w3-propertyvalue-6106.html>

Mominó, J. M., & Sigalés, C. (2016). *El impacto de las TIC en la educación. Más allá de las promesas*. Barcelona, España: Editorial UOC.

Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., & Pérez, M. L. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje Formación del profesorado y aplicación en la escuela* (Vol. 6). Barcelona, Cataluña, España: Graó.

Muñoz Caro, C., Niño Ramos, A., & Vizcaíno Barceló, A. (2002). *INTRODUCCIÓN A LA PROGRAMACIÓN CON ORIENTACIÓN A OBJETOS*. (D. Fayerman Aragón, Ed.) Madrid, España: PEARSON EDUCACIÓN, S.A.

Muñoz, L., Reyes, M., & Baltazar, A. (2017). *Universidad Tecnológica de Panamá*. Obtenido de Portal de Revistas UTP Memorias de Congresos: <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/memoutp/article/view/1476/html>

Nafría, I. (2007). *Web 2.0. El usuario, el nuevo rey de Internet*. Barcelona, Cataluña, España.

Nihil, M., Morales, M. J., Passarini, A., & Correa, N. (Agosto de 2017). Plataformas virtuales: ¿Herramientas para el aprendizaje? Las diferencias entre ADAN y EVA. *Fundación Ceibal*, 14(40), 90-109.

ONU. (Mayo de 2016). *ONU*. Recuperado el 11 de Abril de 2018, de ONU: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/inequality/>

Palominos Castro, R. E. (Junio de 2016). Mejorar los procesos de la producción de invernaderos usando Sistemas Expertos. (M. L. Mallea, Ed.) *Revista Científica del Departamento de Informática y Sistemas*, 2, 56-62.

- Prendes Espinosa, C. (Enero de 2015). *Redalyc*. Recuperado el 26 de Marzo de 2018, de Redalyc: <http://www.redalyc.org/pdf/368/36832959008.pdf>
- Quinayás Medina, G. (9 de Octubre de 2017). Políticas públicas en Colombia para la implementación de las TIC como factor de integración en democracia. Aplicación y usos en el colectivo de personas adultas mayores de la ciudad de Cali. *RUTA Comunicación* (8), 200-215.
- Ramírez Martinell, A., Casillas Alvarado, M. A., & Ojeda Ramírez, M. M. (Noviembre de 2013). *Universidad Veracruzana*. Recuperado el 17 de Abril de 2018, de Universidad Veracruzana: [https://www.uv.mx/blogs/brechadigital/files/2014/02/brecha\\_digital\\_novembre\\_2013\\_v2015.pdf](https://www.uv.mx/blogs/brechadigital/files/2014/02/brecha_digital_novembre_2013_v2015.pdf)
- Regader, B. (2018). *Psicología y Mente*. Obtenido de <https://psicologiaymente.net/inteligencia/inteligencia-fluida-inteligencia-cristalizada>
- Riding, R. J., & Wright, M. (1995). Cognitive Style, Personal Characteristics and Harmony in Student Flats. *Educational Psychology*, 337-349.
- Rincón Rey, O. (2016). *Universidad Libre*. Recuperado el 7 de Junio de 2018, de <http://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/9743/tesis%20final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rodríguez Rodríguez , A. J., & Molero de Martins , D. M. (24 de Noviembre de 2009). *Dialnet*. Recuperado el 7 de Mayo de 2018, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2937200>
- Rodríguez Rojas, F. (2014). Apropiación social de las TIC en los colectivos audiovisuales comunitarios de Colombia. *Cuestiones Universitarias*, 4(4), 25-34.
- Romero Agudelo, L. N., Salinas Urbina, V., & Mortera Gutiérrez, F. J. (2010). Estilos de aprendizaje basados en el modelo de Kolb en la educación virtual. *Revista de innovación educativa*.
- Ruiz, R. (2006). *Historia y evolución del pensamiento científico*. (J. C. Coll, Ed.) México, México, México: Addison Wesley Longman.

- Saavedra Bautista, C. E., & Parra Valencia, J. A. (2014). Una mirada a los estilos de aprendizaje de los estudiantes de la uptc desde la noción de nativo digital. *Revista Academia y Virtualidad*, 41-52.
- Salinas Ibáñez, J. (2004). Cambios metodológicos con las TIC. Estrategias didácticas y entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. (Bordón, Ed.) *EduTec*, 53(3-4), 469-481.
- Sánchez Rodríguez, J. (2009). *Deposito de Investigación de Sevilla*. Recuperado el 18 de Abril de 2018, de idUS: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/22590>
- Sánchez Teruel, D. (2016). Riesgos y potencialidades de la era digital para la infancia y la adolescencia. *Revista Educación y Humanismo*, 186-204.
- Santana Sierra, P. A., Luengas Ramírez, A. G., & Prado Cárdenas, D. (2014). Trizart, productora audiovisual: experiencias interactivas de realidad aumentada. *Especialización en Gerencia y Gestión Cultural*.
- Santos Virgen, J. M., Mares Bañuelos, O., & Arcega Ponce, A. (2010). Competitividad en el uso de las TIC en la educación, en el municipio de Tecomán, Colima. *Red Internacional de Investigadores en Competitividad*, 4(1), 1736-1751.
- Schmeck, R. R. (1977). Development of a self report inventory for assessing individual differences in learning processes. *Applied Psychological Measuremen*, 413-431.
- Schunk, D. H. (1997). *Teorías del aprendizaje* (Vol. 2). (D. Kevin M, Ed., & J. F. Dávila Martínez, Trad.) West Lafayette, Indiana, Estados Unidos: Prentice-Hall.
- Sibilia, P. (2012). *El hombre postorgánico: Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. Bueno Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Siemens, G. (12 de Diciembre de 2004). *Universidad del Salvador*. Recuperado el 18 de Abril de 2018, de <http://www.fce.ues.edu.sv/uploads/pdf/siemens-2004-conectivismo.pdf>

- Siemens, G., & Downes, S. (12 de Diciembre de 2004). *elearnspace everything elearning*. Recuperado el 14 de Abril de 2018, de elearnspace everything elearning: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>
- Sobrinó Morras, A. (2011). PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Y WEB 2.0: VALORACIÓN DEL CONECTIVISMO COMO TEORÍA DE APRENDIZAJE POST-CONSTRUCTIVISTA. *ESE*, 11(20), 117-140.
- Tamami Dávila, C. A. (2017). *LA REALIDAD AUMENTADA Y EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE ANATOMÍA EN LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE ENFERMERÍA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO*. Recuperado el 18 de Abril de 2018, de Repositorio Universidad Técnica de Ambato: <http://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/25471/1/Cristhian%20Tamami%20-%20Proyecto%20de%20Investigación.pdf>
- Tello Leal , E. (2007). Las tecnologías de la información y comunicaciones (TIC) y la brecha digital: su impacto en la sociedad de México. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento RUSC*, 4(2), 1-8.
- Tinajero Vacas, C., & Páramo Fernández, M. F. ( 2013). El estilo cognitivo dependencia independencia en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista Colombiana*, 57-78.
- Torres, J., & Flores, K. M. (Octubre de 2017). ENTORNO VIRTUAL DE APRENDIZAJE (EVA) PARA LA ADMINISTRACIÓN B-LEARNING DEL CURSO TECNOLOGÍA Y PRÁCTICA DE MERCADEO I. *Revista Educaré*, 2(21), 68-78.
- Tumino, M. C., & Bournissen, J. M. (Abril de 2016). *European Scientific Journal*. Recuperado el 18 de Abril de 2018, de ESJ: <http://eujournal.org/index.php/esj/article/view/7315/7035>
- Ulrich, B. (1998). *¿Qué es la globalización?* (B. Moreno, & M. R. Borrás, Trads.) Barcelona, Cataluña, España: PAIDÓS.

- UNESCO. (2006). *UNESCO*. Obtenido de La integración de las Tecnologías de la Información: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001507/150785s.pdf>
- UNIR. (8 de Enero de 2018). *UNIR La universidad en Internet*. Obtenido de <https://www.unir.net/vive-unir/vida-academica/noticias/realidad-aumentada-para-desarrollar-la-competencia-digital-docente/549203598769/>
- Valle Arias, A., Barca Lozano, A., González Cabanach, R., & Núñez Pérez, J. C. (1999). Las estrategias de aprendizaje revision teorica y conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología [en línea]*, 31, 425-461.
- Vásquez, C. (23 de Octubre de 2015). *Portafolio*. Recuperado el 26 de Marzo de 2018, de Portafolio: <http://www.portafolio.co/economia/finanzas/hay-65-000-estudiantes-virtuales-colombia-22356>
- Vega Velásquez, A. M. (Julio - Diciembre de 2009). EL TRABAJO COLABORATIVO A TRAVÉS DE LA HISTORIA DE LAS TIC. *Revista Q*, 4(7), 1-19.
- Viñals Blanco, A., & Cuenca Amigo, J. (30 de Agosto de 2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado [en línea]*, 2, 103-114.
- Watson, J. B. (1973). *Qué es el conductismo?* Paidós.
- Wiebe, D. J., & Smith, T. W. (1997). Personality and Health: Progress and Problems in Psychosomatics. *Handbook of Personality Psychology*, 891-918.
- Zapata-Ros, M. (27 de Marzo de 2015). Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos Bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del “conectivismo”. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, 16(1), 69-102.
- Zatarain Cabadaa, R., Barrón Estrada, M. L., González Hernández, F., Oramas Bustillos, R., & Reyes García, C. A. (Abril de 2018). *ScienceDirect*. Recuperado el 11 de Abril de 2018, de ScienceDirect:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0736585316304907>

Zerpa Llerena, K. G. (6 de Enero de 2017). *Repositorio Institucional Universidad Inca Garcilaso de la Vega*. Recuperado el 4 de Junio de 2018, de Repositorio UIGV : <http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/1028>

## 12.

# PERFILES LECTORES DEL PROFESORADO DE ESCUELAS PÚBLICAS DE LA ARAUCANÍA, CHILE: RECONSTRUCCIÓN DE SUS CONCEPCIONES SOBRE LA LECTURA\*

**Reading profiles of teachers of public schools of Araucanía region, Chile:  
Reconstruction of their reading conceptions**

María Constanza Errázuriz,

Pontificia Universidad Católica de Chile, [cerrazuc@uc.cl](mailto:cerrazuc@uc.cl)

Rukmini Becerra, Pontificia Universidad Católica de Chile, [rubecerra@uc.cl](mailto:rubecerra@uc.cl)

Paula Aguilar, Universidad San Sebastián, Chile, [paula.aguilar@uss.cl](mailto:paula.aguilar@uss.cl)

Andrea Cocio, Universidad Católica de Temuco, Chile, [acocio@uct.cl](mailto:acocio@uct.cl)

Omar Davison, Universidad San Sebastián, Becario CONICYT (Doctorado Nacional), Doctorando Universidad Austral de Chile, [omardavisont@gmail.com](mailto:omardavisont@gmail.com)

Liliana Fuentes, Universidad de Chile, [lilyfuentesm@gmail.com](mailto:lilyfuentesm@gmail.com)

### Resumen

Los niveles de lectura en los estudiantes de educación básica son aún deficientes en Chile y, en particular, en la región de la Araucanía. Asimismo, la evidencia disponible sugiere que las prácticas docentes de lectura del profesorado son poco diversas y que sus hábitos lectores impactan sobre el fomento lector en el alumnado. Por tanto, el objetivo de la presente investigación fue analizar las concepciones sobre la lectura de profesores en ejercicio de la región de la Araucanía, Chile. Con respecto a la metodología, el diseño fue descriptivo y cualitativo y los participantes fueron 20 docentes de 18 escuelas públicas urbanas de las comunas más pobladas de la región, a quienes se les aplicaron entrevistas semiestructuradas, las cuales se analizaron desde el paradigma fenomenográfico. Entre los resultados, se identificó que los docentes presentan concepciones reproductivas y epistémicas con predominio de uno de ambos perfiles y que esta relación es definida por el propósito de lectura. Así, los docentes más reproductivos manifiestan fines pragmáticos relacionados con

situaciones específicas y estrategias apegadas al texto; mientras que aquellos más epistémicos vinculan esta actividad con el placer y su identidad, despliegan estrategias de enseñanza más sofisticadas, conforman comunidades de prácticas y son más inclusivos.

Palabras clave: concepciones de lectura, perfiles lectores, lectura, comprensión lectora, fomento lector

### **Abstract**

Reading levels among elementary students are still deficient in Chile, and particularly in the Araucanía region. Likewise, the available evidence suggests that classroom strategies aimed at teaching how to read are not very diverse; and that the reading habits of teachers have an impact on their capacity to promote reading among students. Therefore, the objective of the present investigation was to analyze the conceptions about reading among teachers working in the Araucanía region, Chile. In terms of its methodology, the design was descriptive and qualitative; the participants were 20 teachers from 18 urban public schools in the most populated communities of the region, to whom semi-structured interviews were applied, which were analyzed in light of the phenomenographic paradigm. The results show that teachers present reproductive and epistemic conceptions with predominance of one of the two profiles and that this relationship is defined by the purpose of reading. Thus, teachers that display a predominance of the reproductive paradigm manifest pragmatic goals related to specific situations and strategies attached to the text; while those who are predominantly epistemics link reading activities with enjoyment and with their own identity, deploy more sophisticated teaching strategies, form communities of practice, and are more inclusive.

Key Words: reading conceptions, reading profiles, reading, reading comprehension, reading promotion.

\*Este proyecto fue financiado por el Ministerio de Educación de Chile, mediante el Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (Código Proyecto: FONIDE FX11619 *Concepciones sobre lectura de profesores en ejercicio: Perfiles lectores de docentes y su relación con el desempeño de sus estudiantes*) y por

CONICYT FONDECYT REGULAR 1170193 titulado *Concepciones sobre la lectura y su fomento de profesores de Educación Básica en ejercicio y sus estudiantes ¿Cómo inciden en las prácticas docentes?: Análisis de una relación significativa para el desarrollo de lectura en la escuela.*

**1.**