

COLECCIÓN
INTERNACIONAL
DE
INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA

TOMO 20

MOTIVACIÓN,
APRENDIZAJE
Y CALIDAD
EDUCATIVA

editorial
redipe



Título original

MOTIVACIÓN, APRENDIZAJE Y CALIDAD EDUCATIVA

Autores Varios

ISBN: 978-1-951198-11-4

Primera Edición, Noviembre de 2019

Editorial

REDIPE Red Iberoamericana de Pedagogía

Capítulo Estados Unidos

Bowker - Books in Print, Estados Unidos.

Editor

Julio César Arboleda Aparicio

Director Editorial

Santiago Arboleda Prado

Consejo Académico

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

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

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

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

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

Mario Germán Gil. *Universidad Santiago de Cali*

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

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

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

Contenido

9 PRESENTACIÓN. Motivación, Aprendizaje y calidad educativa

Clara Judith Brito, Investigadora Universidad de La Guajira, Colombia

21 LA GOBERNANZA Y SU INCIDENCIA EN LOS PROCESOS DE CALIDAD EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Cecilia Garzón Daza - Patricia Rodríguez Parra. Fundación Universitaria San Mateo

43 ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN MÉXICO. ALGUNAS CONSIDERACIONES FUNDAMENTALES

Joaquín Aurelio Lezama Valdés, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 211, Puebla, México. MOBILE

65 ¿POR QUÉ INVESTIGAR ACERCA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN LAS REGIONES DE COLOMBIA?

Nora Astrid Corredor Gómez, Secretaría de Educación de Cundinamarca, Colombia

81 ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA ESTUDIO DEL IMPACTO POR DENSIFICACIÓN EN CENTROS DE CIUDAD

Florinda Sanchez Moreno- Francisco Javier Lagos Bayona - Yolanda Andrea Gómez Uribe. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Bogotá. Colombia.

111 ESTRATEGIAS PEDAGOGICAS PARA LA ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DE LA ESTADÍSTICA EN LOS GRADOS 6º Y 7º DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LEONIDAS ACUÑA VALLEDUPAR.

Diana Carolina García Galindo - Jorge Martín Barros Lago- Alvaro de Jesús Solano Solano - Dorixy De Armas Duarte , Teovaldo García Romero, Universidad Popular del Cesar, Colombia

135 LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES: UN MARCO DE REFERENCIA PARA SU REFLEXIÓN Y APLICACIÓN

Mirella del Pilar Vera-Rojas, Unach, Evelio C González Sánchez, Instituto de Capacitación FUNDEL, Luis- Antonio Vera Rojas, Escuela Superior Politécnica de Chimborazo, Riobamba, Ecuador- Segundo Chávez Arias, Instituto Tecnológico Superior San Gabriel de la ciudad de Riobamba, Ecuador

149 LA MOTIVACIÓN Y SU USO EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Paola Andrea Mina Gómez - Heberth Caicedo Saldaña, Unidad Central del Valle del Cauca, Colombia

157 ACTITUDES DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

María Piedad Rivadeneira Barreiro- Boris Isaac Hernández Velásquez- Daniela Lorena Lora Lara, Universidad Técnica de Manabí, Ecuador
Mayra Monserrate Palma Villavicencio, Universidad Técnica de Manabí, Ecuador

175 REFLEXIONES SOBRE LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE LENGUA EXTRANJERA EN COLOMBIA

Lizeth Ramos Acosta, Unidad Central del Valle del Cauca Tuluá, Colombia.

193 EL ENFOQUE PORTAREAS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS: REFLEXIONES DE SU ORIGEN Y RELACIÓN CON OTROS ENFOQUES

Numas Armando Gil Olivera, Universidad del Atlántico, Colombia

211 EVOLUCIÓN NORMATIVA DEL DERECHO DE LA MUJER A UNA VIDA LIBRE DE VIOLENCIA EN ECUADOR

Carmen Georgina Puchaicela Huaca- Ximena María Torres Sánchez, Universidad Técnica Particular de Loja.

237 ESPACIO DE COYUNTURA: LA ÉTICA PERIODÍSTICA APLICADA A LA COMUNICACIÓN Y A LA GESTIÓN CULTURAL

Melenie Felipa Guzmán Ocampo - María José Guillermo Echeverría, Yazmin del Carmen Pérez Nares, Universidad Autónoma Del Carmen, México
Benjamín Gutiérrez Gutiérrez, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

255 EL AULA INCLUSIVA COMO RESPUESTA AUTOPOIÉTICA Y EL PERSONALISMO

María Eugenia Picco, Universidad Nacional de Villa María, Argentina

269 LEARNING FACTORS IN A FOREIGN-LANGUAGE CLASSROOM CONTEXT

Rodrigo Tovar Viera, Technical University of Cotopaxi, Ecuador
Jhonny Tapia Calama, Coronel Gemanico Rivadeneira Educational Institution, Ecuador

291 THE AFFECTIVE FILTER ROLE IN LEARNING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE THROUGH PROJECT BASED METHOD IN HIGH SCHOOL STUDENTS FROM A SCHOOL IN COLOMBIA.

Diana Katherine González- Ángela María Córdoba Gonzáles-
Angie Stefania Giraldo Fúquene
Unidad Central del Valle del Cauca, Colombia

313 ANALYSIS OF CLOSED FACEBOOK COMMUNITIES TO ENHANCE VOCABULARY DEVELOPMENT IN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE THROUGH FLIPPED CLASSROOM METHOD

Manuel Alejandro Salazar Chica, Germán Enrique Pérez Tamayo,
Diana Katherine González Ocampo y Gonzalo Romero Martínez
UCEVA, Colombia

331 APPLICATION “LEARN ENGLISH 6000 WORDS” AND ITS IMPACT ON THE READING SKILL OF THE STUDENTS OF THE SAN PEDRO CLAVER EDUCATIONAL INSTITUTION OF GRADE 11

Larry Peñaranda G ., Juan Sebastián España Saavedra -
Sergio Andrés Gómez Rodríguez
Unidad Central del Valle, del Cauca “UCEVA”

347 EL ESTRUCTURALISMO EN LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS

Mgs. Hugo Hernán Romero Rojas- Mgs. Marcela Patricia Gonzalez Robalino- Mgs. Jacqueline Guadalupe Armijos Monar, Universidad Nacional de Chimborazo , Riobamba, Ecuador

357 CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DE LOS CONSUMIDORES DE COMIDA MEXICANA “TEX-MEX” EN CALI-COLOMBIA

Jonathan Ferney Virgüez - Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Sogamoso, Colombia

381 RASGOS FUNCIONALES DE LOS ÁRBOLES DE BOSQUE DE MONTAÑA FAVORECEN LA ESTRATEGIA DE CONSERVACIÓN DE LAS ESPECIES A LOS RIESGOS AMBIENTALES, TINGO MARÍA-PERU

Casiano Aguirre Escalante - Edilberto Díaz Quintana,, Universidad Nacional Agraria de la Selva (UNAS).

Erasmus Santillán Oliva, Universidad Nacional Hermilio Valdizan (UNHEVAL), Perú.

401 VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DEL CUESTIONARIO DE INTERACCIÓN TRABAJO-FAMILIA (SWING) EN TRABAJADORES DE UNA EMPRESA MINERA DE LA LIBERTAD, PERÚ

Nataly Briggete Ingunza Lastra. Adecco Consulting S.A.C, Perú.

Miguel Alfredo Carrasco Muñoz. Universidad Nacional Hermilio Valdizán. Huánuco-Perú

Introducción

PRESENTACIÓN. Motivación, Aprendizaje y calidad educativa

Clara Judith Brito¹, Investigadora Universidad de La Guajira, Colombia

La calidad educativa encuentra en este tomo XX de la Colección Internacional de Investigación educativa y pedagógica de Redipe uno de sus temas capitales. Por una parte incluye el capítulo a cargo de las doctoras Garzón y Rodríguez, en torno a la incidencia de la gobernanza en los procesos que adelantan las instituciones educativas, y por otra, el del colega mexicano, Dr. Lezama, quien reflexiona propositivamente sobre el aseguramiento de la calidad de la educación en su

1 Mcs.Desarrollo y Gestión de empresas sociales Gerencia Social. Trabajadora Social, Docente Universidad de la Guajira. Investigador asociado. Art. *Inclusión Social En Prevención De Conductas Adictivas En Ambientes Escolares: Desafíos Del Trabajador Social*. 2016. escenarios@trabajosocial.unlp.edu.ar. *La gestión y dirección del talento humano desde el análisis sobre clima organizacional y sus dimensiones: un estudio de caso*. 2018. revista *Aglala*. <http://revistas.curn.edu.co/index.php/aglala/index>. *Decision Making Under the Multicriteria Approach to Identify Marketing Mix Strategies*. 2018. *Contemporary Engineering Sciences*. HIKARI Ltd, www.m-hikari.com.- *Capítulo en libros: intervención psicosocial: retos y perspectivas del trabajador social*. 2017. www.redipe.org. *Política de primera infancia en la atención integral como construcción de equidad de sectores vulnerables en campana nueva, jurisdicción de municipio de Dibulla, La Guajira*. 2018. www.redipe.org. *Mitigación y gestión del riesgo sociocultural en la etnia wayuu departamento de La Guajira*. 2017. www.redipe.org. *Desconocimiento de políticas pública para prevenir problemáticas asociadas al consumo de sustancias psicoactivas en contenciones familiares departamento de La Guajira*. 2018. *cael*. Libro. *consumo de sustancias psicoactivas: realidad social*. 2016. Editorial Gente Nueva e-mail cbrito@uniguajira.edi.co. <https://orcid.org/0000-0001-8788-7326>

país. Igualmente está el trabajo de la académica Nora Astrid Corredor Gómez en torno a la investigación de la calidad educativa en regiones colombianas.

Además, toma lugar de manera casi transversal en el libro, el tema del aprendizaje y la formación en diversas áreas y tópicos del currículo, el saber y el conocimiento con abordajes reflexivos, metodológicos, investigativos, didácticos y evaluativos.

Y un tercer tema es el de la motivación y las actitudes como protagonistas en el desarrollo de procesos de apropiación, generación, aplicación y uso de conocimientos. Veamos.

LA GOBERNANZA Y SU INCIDENCIA EN LOS PROCESOS DE CALIDAD EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR.

Artículo de reflexión propositiva elaborado por la académica colombiana Cecilia Garzón Daza y Patricia Rodríguez Parra, Fundación Universitaria San Mateo. Manifiesta que la gobernanza en las Instituciones de Educación Superior – IES –, constituye la génesis administrativa y de calidad en la evolución de las instituciones educativas en entornos globales e internacionales, los cuales cada vez son más competitivos, organizados y provistos de un sin número de herramientas que intensifican los modelos de calidad en busca de la excelencia educativa como un compromiso social que engrandezca la actividad que allí se desarrolla. En este sentido, el presente artículo tiene como objetivo analizar los avances del gobierno corporativo en las IES desde la Ley 1188 del 2008, por medio de la cual se reguló el registro calificado, hasta la formulación del Decreto 1330 de 2019, el cual reglamenta el sistema de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior y los principios de gobernanza y gobernabilidad, que permitan responder a las exigencias de calidad de la educación superior en un contexto local, regional y global; así como el Acuerdo 02 de 2017 del Consejo Nacional de Educación Superior – CESU – por medio del cual se establece la Política Pública para el mejoramiento del gobierno en las Instituciones de Educación Superior. Asimismo, el presente artículo se estructura a partir de un diseño metodológico que se centra en un estudio descriptivo que brinda una buena percepción del funcionamiento de un fenómeno y de las maneras en que se comportan los factores o elementos que lo componen. Finalmente, se concluye que la gobernanza es un proceso necesario que constituye la columna vertebral de un sistema complejo y funcional que requiere estar en constante movimiento para abordar un futuro prometedor, rentable y exitoso en las IES. Este aspecto

nos lleva a continuar investigando como las universidades privadas y públicas desarrollan sus procesos de gobernanza y gobernabilidad.

ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN MÉXICO. ALGUNAS CONSIDERACIONES FUNDAMENTALES. Artículo de reflexión propositiva a cargo del colega mexicano Joaquín Aurelio Lezama Valdés, Universidad Pedagógica Nacional. Indaga a partir de una revisión documental sobre aquellos aspectos que en un primer momento fueron relegados de los procesos de evaluación y acreditación de la calidad educativa, pero que actualmente están develando su relevancia para el aseguramiento de la misma y convirtiéndose en ejes sustantivos para el mejoramiento genuino de las instituciones de educación superior. Se enfatiza la importancia de los docentes para el logro de calidad y se determinan conceptos fundamentales para una nueva aproximación al aseguramiento de la calidad educativa.

¿POR QUÉ INVESTIGAR ACERCA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN LAS REGIONES DE COLOMBIA? Artículo de investigación a cargo de la colega Nora Astrid Corredor Gómez, Secretaría de Educación de Cundinamarca, Colombia. Pone de presente que la calidad de la educación en Colombia es el resultado de la calidad de la educación en cada una de las regiones. En el presente artículo se exponen algunos argumentos que justifican realizar investigaciones para comprender las problemáticas implicadas y proponer estrategias en cada región para mejorar la calidad de la educación del país, desde la perspectiva del pensamiento complejo.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA ESTUDIO DEL IMPACTO POR DENSIFICACIÓN EN CENTROS DE CIUDAD, Artículo de investigación de Florinda Sanchez Moreno- Francisco Javier Lagos Bayona - Yolanda Andrea Gómez Uribe. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Bogotá. Colombia. Presenta un caso de análisis en el sector de Las Nieves en el centro tradicional de Bogotá, en donde se identifican los impactos en términos de paisaje urbano y posible pérdida de Bienes de Interés Cultural, causados por proyectos en altura, desarrollados durante el siglo XXI. Por la naturaleza del proyecto, se define en términos cualitativos e interdisciplinarios. La construcción del denominado "edificio más alto de Latinoamérica", la torre Bacatá, que, si bien es una muestra de la vanguardia en tecnología, no ha sido suficientemente estudiada desde el impacto que puede generar su presencia en una retícula urbana heredada desde

la colonia. El sector analizado, ha ido conformando estructuras de expansión del sector universitario y con recientes conformaciones de torres de vivienda que generan densificación en altura. En ese sentido, la estrategia metodológica para evaluación cualitativa de las dinámicas señaladas en el centro tradicional de la ciudad, aporta a la generación de conciencia sobre el valor del paisaje urbano de sectores cargados de memoria en el ámbito patrimonial. Este tema de relevancia actual, contextualiza desde otras perspectivas a los diferentes profesionales relacionados con procesos de construcción de edificaciones y los actores tomadores de decisiones en el desarrollo urbano de los centros de ciudad.

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA ESTADÍSTICA EN LOS GRADOS 6° Y 7° DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LEONIDAS ACUÑA DE VALLEDUPAR. Artículo de investigación a cargo de Teovaldo García Romero y Jorge Martín Barros Lago, Universidad Popular del Cesar. Diana Carolina García Galindo, Institución Educativa Leonidas Acuña de Valledupar y Dorixi de Armas Duarte, Universidad de Santander. *ESTRATEGIAS*. Presenta los resultados investigativos del análisis de las estrategias pedagógicas, para la enseñanza-aprendizaje de la estadística en los grados 6° y 7° de la Institución Educativa Leónidas Acuña sede Valledupar; los datos se recolectaron por medio de un cuestionario tipo Likert, con cinco opciones de respuestas, y con enfoque cuantitativo y diseño no experimental. Se concluye que la utilización de estrategias pedagógicas en el proceso enseñanza-aprendizaje, favorece el proceso de la interrelación del saber estadístico, el estudiante y el docente, contribuyendo al desarrollo de las competencias y a la reconstrucción de estrategias que permitan optimizar los pensamientos aleatorios y los sistemas de datos, en los procesos de Enseñanza-Aprendizaje, en los ámbitos escolares, en las ciencias cuantitativas.

LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES: UN MARCO DE REFERENCIA PARA SU REFLEXIÓN Y APLICACIÓN. Artículo de investigación de los académicos ecuatorianos Mirella del Pilar Vera-Rojas, Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías, Universidad Nacional de Chimborazo, Riobamba, Ecuador , Evelio C González Sánchez, Instituto de Capacitación FUNDEL, Latacunga, Ecuador , Luis Antonio Vera Rojas , Facultad de Ciencias, Escuela Superior Politécnica de Chimborazo, Riobamba, Ecuador Segundo Chávez Arias, Carrera de Informática Mención: Análisis de Sistemas, Instituto Tecnológico Superior "San Gabriel", Riobamba, Ecuador. Ponen de presente que la práctica

de la evaluación de aprendizajes en las instituciones educativas, dista mucho de sus postulados y principios teóricos. Vista de este modo, se convierte en una amenaza y no en una fortaleza en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, erróneamente es considerada por muchos como la parte final y no como el inicio de todo proceso educativo y pedagógico que promueve cambio y transformación. El artículo expone los diferentes paradigmas que en el área de la evaluación de los aprendizajes se desarrollaron en el transcurso de la segunda mitad del siglo pasado y los comienzos del actual; entre los que se destacan: el paradigma psicométrico o cuantitativo; el paradigma cualitativo, psicosocial o comunicativo, y el paradigma cuanti-cualitativo, donde se deja clara la intención de la utilización de cada uno de ellos en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

LA MOTIVACIÓN Y SU USO EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS. Artículo de investigación a cargo de los académicos colombianos Paola Andrea Mina Gomez y Heberth Caicedo Saldaña de la Unidad Central del Valle del Cauca, Colombia. Al abordar la motivación como elemento fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquiera sea el objeto de estudio desde el aprendiz, esta perspectiva se articula con la habilidad de resolución de problemas, la cual implica dinámicas cognitivas complejas, es así como este trabajo investigativo gira entorno a estos dos aspectos. Para abordar el campo motivacional y disposicional en relación con los componentes cognitivo y metacognitivo en la resolución de problemas, se utilizó un cuestionario con 38 afirmaciones, que hacen parte del test HCTAES y que busca evaluar la disposición de los aspectos del pensamiento crítico. El instrumento denominado: “Escala de conciencia” fue diseñado para evaluar una tendencia del individuo a “participar y a disfrutar de sus esfuerzos cognitivos”.

ACTITUDES DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. Artículo de investigación de las académicas ecuatorianas María Piedad Rivadeneira Barreiro- Boris Isaac Hernández Velásquez- Daniela Lorena Lora Lara- Mayra Monserrate Palma Villavicencio, Universidad Técnica de Manabí, Ecuador. Analiza las actitudes de estudiantes universitarios hacia la educación inclusiva. Con la finalidad de alcanzar este objetivo, se aplicó un estudio cuantitativo donde participaron 59 estudiantes de primer semestre de la asignatura de comunicación humana de la Carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros de una universidad ecuatoriana. Los estudiantes fueron escogidos sin aleatoriedad para participar de este estudio. Se aplicó estadística

descriptiva para conseguir el objetivo planteado. Los resultados revelaron que gran parte de los participantes tienen actitudes positivas ante la Educación inclusiva y que unos cuantos de ellos miran desfavorablemente la misma. Las implicaciones de estos hallazgos indican que todos quienes pertenecemos a la comunidad educativa necesitamos más educación respecto a este tema para mejorar como sociedad y educar a otros.

REFLEXIONES SOBRE LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE LENGUA EXTRANJERA EN COLOMBIA, artículo de investigación elaborado por la profesora Lizeth Ramos Acosta, Unidad Central del Valle del Cauca Tuluá, Colombia. Se trata de una investigación histórica de carácter interpretativo basada en la comprensión de fenómenos sociales educativos según Sáez-Rosenkranz (2016), centrada en el análisis del concepto de formación de los docentes de inglés en Colombia a la luz de la normatividad (leyes, decretos y planes) emanada por entes gubernamentales desde 1980 cuando se extiende la enseñanza del inglés en las instituciones educativas colombianas, hasta 2014 cuando se crea el Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política. Los resultados ponen de manifiesto que, en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras, la formación de los docentes ha estado marcada por otras nociones como el entrenamiento y la capacitación gracias a la influencia de organizaciones internacionales que imponen un concepto de formación que se aleja de los procesos de transformación de los maestros, la reflexión sobre su práctica y la comprensión de la disciplina que funda su labor docente.

EL ENFOQUE POR TAREAS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS: REFLEXIONES DE SU ORIGEN Y RELACIÓN CON OTROS ENFOQUES. Artículo de revisión y reflexión propositiva a cargo del académico colombiano Numa Armando Gil Olivera, Universidad del Atlántico, Colombia. Hace una revisión breve pero reflexiva, de algunos enfoques y métodos para enseñar el español como ELE, por ello se exponen los rasgos generales de algunos enfoques que dieron origen al enfoque por tareas, como por ejemplo el de traducción gramatical tradicional, el estructural que a su vez permitió el desarrollo de métodos como el Audio lingüístico y el situacional, el comunicativo que se basaba en las competencias comunicativas, todo ello desde las perspectivas de autores como Martí, (2017), Ortiz (2014), Cabrera (2014), Richards y Rogers (1998), Larsen y Long (1994); Baralo (1996); Matte(1998), Castañeda (1998), Ambjoern (2009), entre otros. Asimismo, se determinó que el enfoque por tareas recogió muchos

de los aportes de sus antecesores y permitió que los docentes adaptasen las estrategias didácticas a las necesidades e intereses de los estudiantes.

EVOLUCIÓN NORMATIVA DEL DERECHO DE LA MUJER A UNA VIDA LIBRE DE VIOLENCIA EN ECUADOR. Artículo de investigación elaborado por las académicas ecuatorianas Ximena María Torres Sánchez y Carmen Georgina Puchaicela Huaca, Universidad Técnica Particular de Loja. Sirve el propósito de analizar la evolución normativa ecuatoriana, relacionada con el derecho a una vida libre de violencia. Para el efecto, se realiza un análisis hermenéutico desde la perspectiva histórica y descriptiva; desde donde se analiza lo estipulado en la norma fundamental y secundaria, lo que conlleva implicaciones que repercuten en el establecimiento de políticas públicas e institucionalidad de amparo a las víctimas.

EL AULA INCLUSIVA COMO RESPUESTA AUTOPOIÉTICA Y EL PERSONALISMO, artículo de investigación elaborado por la académica argentina María Eugenia Picco, Universidad Nacional de Villa María. Aborda la cuestión de la educación inclusiva en relación a la explicación que ofrece Niklas Luhmann desde su teoría de los sistemas. Para esto se partirá desde una aproximación a la caracterización de los principios fundamentales de la teoría de este autor. A la luz de esta posición, y desde la perspectiva del personalismo, se analiza el impacto de esta teoría en la estructuración y organización del sistema educativo en su modalidad inclusiva, considerándola como una respuesta autopoiética del mismo sistema de modalidad común.

ESPACIO DE COYUNTURA: LA ÉTICA PERIODÍSTICA APLICADA A LA COMUNICACIÓN Y A LA GESTIÓN CULTURAL. Artículo de investigación elaborado por las académicas mexicanas Melenie Felipa Guzmán Ocampo- María José Guillermo Echeverría - Yazmin del Carmen Pérez Nares, Universidad Autónoma del Carmen. Expone los procesos de análisis y la consecuente apropiación de los principios teóricos de los alumnos del quinto ciclo del Programa Educativo de Comunicación y Gestión Cultural, al verse incitados a confrontar su óptica de las redes sociales como Youtube, Facebook, Instagram, LinkedIn y Tumblr con los principios deontológicos aplicables al ejercicio de su futura profesión; esto como parte de los ejercicios propuestos en la materia: La Ética Periodística Aplicada a la Comunicación y a la Gestión Cultural.

LEARNING FACTORS IN A FOREIGN-LANGUAGE CLASSROOM CONTEXT. Artículo de investigación Rodrigo Tovar Viera , Technical University of Cotopaxi, Ecuador. Jhonny Tapia Calama, Coronel Gemanico Rivadeneira Educational Institution. La motivación es uno de los factores de aprendizaje que influye considerablemente no solo en las actitudes de los estudiantes hacia el lenguaje, sino también determina el grado de ansiedad del estudiante. El presente estudio examina los factores que inciden en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera (LE). La motivación intrínseca reportó un incremento significativo. Asimismo, un gran número de los estudiantes de LE manifestaron sentir ansiedad por el lenguaje, sin embargo; las mujeres indicaron tener más confianza.

THE AFFECTIVE FILTER ROLE IN LEARNING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE THROUGH PROJECT BASED METHOD IN HIGH SCHOOL STUDENTS FROM A SCHOOL IN COLOMBIA. Artículo de investigación de Diana Katherine González, Ángela María Córdoba Gonzáles, Angie Stefania Giraldo Fúquene, Student Unidad Central del Valle del Cauca. Resumen: Reporta los resultados de un estudio cualitativo con un diseño de investigación acción (Nunan 1992) que tuvo como objetivo analizar la incidencia del método Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en el nivel de Filtro Afectivo presentado en estudiantes de media técnica en una institución educativa. La implementación de un cuestionario inicial sobre el nivel de filtro afectivo arrojó resultados altos en niveles de ansiedad y bajos niveles de motivación y auto confianza. De este modo, se organizaron las implementaciones del APB a través de dos proyectos basados en la cultura colombiana. Las intervenciones se estudiaron mediante el análisis de diarios de campo, rubricas de observación semi-estructuradas y un grupo focal en contraste con el cuestionario de filtro afectivo final. Los resultados del cuestionario final evidenciaron una reducción de la ansiedad de niveles altos a medios y de niveles bajos a altos del auto confianza y la motivación. Los estudiantes reportaron que el APB tiene una incidencia positiva en su producción oral, específicamente con variables socio afectivas como la toma de riesgos y el compromiso con el aprendizaje de una lengua extranjera, así mismo los diarios de campo soportaron el uso de un output controlado, en el que la práctica permanente incidió de forma positiva en la fluidez verbal.

ANÁLISIS DE COMUNIDADES CERRADAS DE FACEBOOK PARA MEJORAR EL DESARROLLO DEL VOCABULARIO EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA A TRAVÉS DEL MÉTODO CLASE INVERTIDA.

Artículo de investigación a cargo de los académicos Manuel Alejandro Salazar Chica, Germán Enrique Pérez Tamayo, Diana Katherine González Ocampo y Gonzalo Romero Martínez, UCEVA. Reiteran la fundamental importancia que hoy se le concede a las herramientas Tecnológicas para en los procesos de enseñanza aprendizaje es por ello que el objetivo general de esta investigación es: crear ambientes de aprendizaje para incrementar el vocabulario en inglés de los estudiantes del grado 8º de la institución educativa María Antonia Ruiz, a través de la clase invertida y los grupos cerrados de Facebook. De acuerdo a los resultados obtenidos después de la aplicación del Test Diagnóstico mediante la prueba internacional KET en la que se midió el conocimiento de vocabulario, los estudiantes presentaron falencias de acuerdo al nivel escolar y a los lineamientos dados por el Ministerio de Educación y el Marco común Europeo de Referencia; Por ende, este estudio buscó fortalecer la comprensión de vocabulario en dicho idioma a través de la utilización de la clase invertida y de herramientas y recursos web tales como Quizlet y YouTube que fueron compartidos a los estudiantes a través de un grupo cerrado de Facebook. Después de la implementación, se pasó a la validación del proceso mediante una segunda aplicación del examen KET con la que se pudo evidenciar: mejor conocimiento de vocabulario de los estudiantes antes de la clase, una mayor participación en las actividades en clase y finalmente una notable mejoría en los resultados del segundo examen aplicado. Además, el estudio reveló una nueva estrategia extra clase para mejorar una deficiencia común entre los aprendices de una segunda lengua como es la falta de conocimiento de vocabulario

MOBILE APPLICATION “LEARN ENGLISH 6000 WORDS” AND ITS IMPACT ON THE READING SKILL OF THE STUDENTS OF THE SAN PEDRO CLAVER EDUCATIONAL INSTITUTION OF GRADE 11.

Artículo de investigación de los colegas colombianos Larry Peñaranda G., Juan Sebastián España Saavedra and Sergio Andrés Gómes Rodríguez, Faculty of Education, Unidad Central del Valle del Cauca “UCEVA”. Presents the results of a qualitative study with an action research design on the teaching processes of foreign languages. The work sought to investigate the effect of the application Learning English 6000 Words in the development of reading ability in a foreign language - English. Initially, a diagnostic test was administered in order to establish the level of reading ability in English of the students. Subsequently, a series of interventions were carried out in ten (10)

sessions based on classes that had as a resource the implementation of the application, in the same way a worksheet where what was seen in the class was evaluated, during this process micro skills were evaluated of reading as: decoding, fluency, memory, vocabulary, cohesion and reasoning. Finally, a final test was conducted to observe the development of students' reading ability. The initial results showed that the students had a low level of English in reading ability. After the implementation; the students evidenced an improvement in the reading micro-abilities, of equal improvement is observed when obtaining positive results in the final test.

EL ESTRUCTURALISMO EN LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS. Artículo de investigación a cargo de los académicos ecuatorianos Hugo Hernán Romero Rojas, Marcela Patricia Gonzalez Robalino y Jacqueline Guadalupe Armijos Monar, Universidad Nacional de Chimborazo, Riobamba, Ecuador. Parte brevemente del concepto de paradigma, la adquisición de la lengua materna versus el inglés como segunda lengua; posteriormente, se plantea el estructuralismo en la enseñanza del idioma inglés por medio de una propuesta de análisis sintáctico (sujeto, predicado y sus modificadores), tomando en cuenta las combinaciones de las categorías gramaticales en oraciones simples con verbos transitivos. Finalmente se ejemplifica un ejercicio de sustitución.

CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DE LOS CONSUMIDORES DE COMIDA MEXICANA "TEX-MEX" EN CALI-COLOMBIA. Artículo de investigación del colega colombiano Jonathan Ferney Virgüez, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Sogamoso, Colombia. Está soportado en la indagación "Consumo de Comida Mexicana "Tex-Mex" en el Área Metropolitana de la Ciudad de Cali. Un análisis de caso". Se orienta en variaciones sociodemográficas y ciertas particularidades de los consumidores. Mediante 84 entrevistas realizadas a los usuarios de las franquicias de Butacos Buffet Mexicano, que se ubicaron en diferentes establecimientos de esta marca; a los que se les administró una entrevista semiestructurada. Los hombres predominan como principales consumidores de la comida Tex-Mex, particularmente solteros y sin hijos, de edades entre los 14 y 45 años, con estudios universitarios, la mayoría ubicados socioeconómicamente en estrato medio y con precedentes familiares de segundo grado de consanguinidad y afinidad, promoviendo el consumo este tipo de comida a temprana edad, entre los 14 y 21 años aproximadamente, en donde se exhibe un historial del consumo de comida Tex-Mex.

RASGOS FUNCIONALES DE LOS ÁRBOLES DE BOSQUE DE MONTAÑA FAVORECEN LA ESTRATEGIA DE CONSERVACIÓN DE LAS ESPECIES A LOS RIESGOS AMBIENTALES, TINGO MARÍ de A-PER.

Artículo de investigación Casiano Aguirre Escalante - Edilberto Díaz Quintana,, Universidad Nacional Agraria de la Selva (UNAS)., Erasmo Santillán Oliva, Universidad Nacional Hermilio Valdizan (UNHEVAL), Perú. Dirigido a determinar el rasgo funcional de la densidad de madera (DM), altura total del árbol (Hmax) y diámetro del fuste de árbol (Dap) que favorecen la estrategia de conservación de especies adaptativas y conservativas. Se aplicó diseño no experimental y transversal en 518 árboles de bosque de montaña de una hectárea. El 66,6% se encuentran en la estrategia de conservación de especies conservativas y 33,4% en especies adaptativas. La t 40,8 y p valor 0,000 ($p < 0,05$) indica la DM favorece la estrategia de conservación de las especies conservativas. La t 2,8 y p valor 0,005 ($p < 0,05$), revela que la Hmax ayuda a la estrategia de conservación de especies adaptativas, mientras aumenta la edad de sucesión y es remplazada por especies conservativas. La t 5,1 y p valor 0,000 ($p < 0,05$), permite afirmar que el diámetro del fuste del árbol asiste a la estrategia de conservación de las especies adaptativas, y que durante la sucesión madura las especies conservativas.

VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DEL CUESTIONARIO DE INTERACCIÓN TRABAJO-FAMILIA (SWING) EN TRABAJADORES DE UNA EMPRESA MINERA DE LA LIBERTAD, PERÚ.

Artículo de investigación, autoría de los colegas peruanos Nataly Briggete INGUNZA LASTRA, Psicóloga Organizacional de ADECCO CONSULTING S.A.C y Miguel Alfredo CARRASCO MUÑOZ, Director de la Unidad de Investigación de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional Hermilio Valdizán. Los resultados de los análisis de criterio confirmatorio obtenidos a través del gol estándar (entrevista semiestructuradas), nos indica una correlación media de Pearson con 0,579. El análisis de la fiabilidad de la escala señaló que esta versión adaptada y validada para trabajadores mineros peruanos posee una buena consistencia interna, con valores que se situaron entre 0,825 y 0,892 por área. Se concluye que esta versión posee propiedades psicométricas adecuadas, y se sugieren pautas para el uso de la versión peruana de este cuestionario en futuras investigaciones. También se desarrolló una versión de software del cuestionario; el cual facilita la aplicación y corrección del cuestionario.

1

**LA GOBERNANZA Y SU INCIDENCIA
EN LOS PROCESOS DE CALIDAD EN
LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN
SUPERIOR****GOVERNANCE AND ITS INCIDENCE
IN QUALITY PROCESSES IN HIGHER
EDUCATION INSTITUTIONS**

Cecilia Garzón Daza¹

Patricia Rodríguez Parra²

RESUMEN

La gobernanza en las Instituciones de Educación Superior – IES –, constituyen la génesis administrativa y de calidad en la evolución de las instituciones educativas en entornos globales e internacionales, los cuales cada vez son más competitivos,

¹ Cecilia Garzón Daza- Doctora en Educación, investigadora Senior, Fundación Universitaria San Mateo <https://orcid.org/0000-0002-4173-2609>
cecilia garzon daza ceciliagarzon3@hotmail.com

² Patricia Rodríguez Parra Magister en Dirección y Gestión de Proyectos, Investigadora Junior, Fundación Universitaria San Mateo <https://orcid.org/0000-0002-3345-379X>
CORREO :investigacion.formativa@sanmateo.edu.co

organizados y provistos de un sin número de herramientas que intensifican los modelos de calidad en busca de la excelencia educativa como un compromiso social que engrandezca la actividad que allí se desarrolla. En este sentido, el presente artículo tiene como objetivo analizar los avances del gobierno corporativo en las IES desde la Ley 1188 del 2008, por medio de la cual se reguló el registro calificado, hasta la formulación del Decreto 1330 de 2019, el cual reglamenta el sistema de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior y los principios de gobernanza y gobernabilidad, que permitan responder a las exigencias de calidad de la educación superior en un contexto local, regional y global; así como el Acuerdo 02 de 2017 del Consejo Nacional de Educación Superior – CESU – por medio del cual se establece la Política Pública para el mejoramiento del gobierno en las Instituciones de Educación Superior. Asimismo, el presente artículo se estructura a partir de un diseño metodológico que se centra en un estudio descriptivo que brinda una buena percepción del funcionamiento de un fenómeno y de las maneras en que se comportan los factores o elementos que lo componen.

Finalmente, se concluye que la gobernanza es un proceso necesario que constituye la columna vertebral de un sistema complejo y funcional que requiere estar en constante movimiento para abordar un futuro prometedor, rentable y exitoso en las IES. Este aspecto nos lleva a continuar investigando como las universidades privadas y públicas desarrollan sus procesos de gobernanza y gobernabilidad.

PALABRAS CLAVE: gobernanza, gobernabilidad, calidad, administración académica, acreditación, y Educación.

ABSTRACT

Governance in Higher Education Institutions - IES -, constitutes the administrative and quality genesis in the evolution of educational institutions in global and international environments, which are increasingly competitive, organized and provided with a number of tools that intensify quality models in search of educational excellence as a social commitment that enhances the activity that takes place there. In this sense, this article aims to analyze the progress of corporate governance in HEIs since Law 1188 of 2008, through which the qualified registry was regulated, until the formulation of Decree 1330 of 2019, which regulates the system of quality assurance of Higher Education and the

principles of governance and governability, which allow responding to the quality requirements of higher education in a local, regional and global context; as well as the Agreement 02 of 2017 of the National Council of Higher Education - CESU - by means of which the Public Policy for the improvement of the government in the Institutions of Higher Education is established. Likewise, this article is structured based on a methodological design that focuses on a descriptive study that provides a good perception of the functioning of a phenomenon and the ways in which the factors or elements that compose it behave.

Finally, it is concluded that governance is a necessary process that constitutes the backbone of a complex and functional system that requires being in constant motion to address a promising, profitable and successful future in HEIs. This aspect leads us to continue investigating how private and public universities develop their governance and governance processes.

KEY WORDS: Governance, Governance, Quality, Academic Administration, Accreditation, Society, Education.

INTRODUCCIÓN

La gobernanza en las instituciones educativas se integra, a partir de una serie de parámetros que involucran diferentes aspectos, necesarios para garantizar la administración educativa en términos de calidad, excelencia y continuidad de cada uno de los procesos involucrados en el desarrollo educativo. Sin embargo, identificar cada uno de los componentes que articulan el gobierno corporativo en la educación superior, determinando roles, funciones y características de cada uno de éstos, requiere una gran cantidad de tiempo, dedicación y recursos. En aras de lograr tal finalidad, el gobierno nacional por medio del Decreto 1330 de 2019 dentro de las condiciones de calidad institucionales busca afianzar los procesos encaminados al cumplimiento de la misión institucional, a través de los principios de gobernabilidad y gobernanza de las Instituciones Educación Superior – IES – en el país; aunado al Acuerdo 02 de 2017 que se orienta el mejoramiento del gobierno en las IES.

Lo anterior teniendo en cuenta que el gobierno en las IES según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico – OCDE – comprende:

... las estructuras, relaciones y procesos a través de los cuales, tanto a nivel nacional como institucional, se desarrollan, implementan y revisan las políticas para la educación terciaria [...] comprende una red compleja que incluye el marco legislativo, las características de las instituciones y cómo éstas se relacionan con todo el sistema, cómo se asignan los recursos y de qué manera rinden cuentas por la manera en que lo gastan, así como estructuras y relaciones menos formales que dirigen en influencia el comportamiento... (Consejo Nacional de Acreditación, 2017, pág. 10)

De esta forma, el gobierno a través de los lineamientos de acreditación institucional, constituyen los factores transversales que tienen estrecha relación con los 12 factores de calidad, que se condensan en: factor misión y proyecto institucional, docentes, procesos académicos, investigación y creación artística, visibilidad nacional e internacional, bienestar institucional, pertinencia e impacto social, organización, gestión y administración; procesos de autoevaluación y autorregulación; planta física y recursos de apoyo académico, recursos financieros.

Elementos todos, que integran los componentes de la gobernabilidad en la educación superior que apuntan a la "credibilidad, compromiso, calidad, pertinencia social, plan de desarrollo y formalización institucional; participación de la comunidad académica, financiación, remuneración, estímulos, infraestructura física, modernización administrativa y financiera y el orden público" (Restrepo, 2015, pág. 5). Así, cada uno de los componentes que tiene la gobernanza deben tener estrecha relación con el Estado, demás autoridades y la sociedad para establecer diferentes estrategias que determinan el futuro administrativo, social, económico y académico.

Es por ello, que la educación superior debe propender por una buena gobernanza que incorpore dentro de sus lineamientos, una moderna estructura administrativa, que a su vez integre los principios de transparencia, eficiencia, participación y responsabilidad; para ello, se requiere de la autonomía que les permita a las instituciones tener la capacidad de tomar sus propias decisiones.

De esta forma, se da paso a la parametrización de los componentes de la gobernanza, con el fin de identificar cómo se articula el tema de gobierno corporativo con las IES, definiendo una guía para las mejores prácticas en la materia.

UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LA GOBERNANZA UNIVERSITARIA

La gobernanza se identifica no solo como un objeto de investigación en varias disciplinas, sino también se utiliza como categoría analítica para explicar los mecanismos de la coordinación de actividades de los distintos actores en un campo determinado. Sanahuja (2011) define la gobernanza a partir tres pilares: el diálogo político, la cooperación al desarrollo y el comercio. Dichos pilares, se establecen dentro del ámbito político de la gobernanza democrática y pueden entender como sigue:

La consolidación de las instituciones democráticas y el Estado de derecho, la reforma del Estado de derecho, la reforma del estado, el respeto y vigencia de los derechos humanos, y el “buen gobierno”. En el ámbito económico, el apoyo a la integración regional, respaldando el fortalecimiento institucional, la coordinación de políticas, la participación de la sociedad civil, y el acceso a mercados externos. En el ámbito social, la lucha contra la pobreza y la exclusión social, a través del concepto de “cohesión social”. Finalmente, en lo referido a la gestión de las interdependencias, se han mantenido como prioridades la protección del medio ambiente, la lucha contra las drogas ilegales, y la prevención y respuesta frente a desastres naturales. Temas transversales, como la igualdad de género y la lucha contra la discriminación de indígenas afrodescendientes y minorías también han tenido continuidad (Tassara y Zuluaga, 2013, pág. 29).

En este sentido, la noción de gobernanza se usó inicialmente en las ciencias económicas con el fin de describir mecanismos de coordinación y dirección en el marco de los procesos económicos, donde nace el término clave de gobernanza corporativa (Barbara, 2011, pág. 29). De allí, su implementación seguiría expandiéndose a otras disciplinas como las ciencias políticas, las relaciones internacionales, con nuevas definiciones del papel estatal y sus tareas

en las sociedades occidentales del estado de bienestar. Así, la perspectiva de gobernanza se centra en cambios en la relación entre Estado, la economía y la sociedad.

Dicha expansión, condujo a la gobernanza institucionalista a generar un amplio “enfoque de los procesos de autorregulación social y formas de cooperación entre lo público y los actores privados, teniendo en cuenta el papel de los actores sociales en los procesos de toma de decisiones, los cuales se reconocen como stakeholders” (Barbara, 2011, pág. 23). De igual forma, Morduchowicz y Arango (2007) definen el concepto de gobernanza “como el conjunto de instituciones que condicionan y posibilitan la acción política y social, contribuyendo a la gobernabilidad a incluir nociones de transparencia, eficiencia, participación, responsabilidad, estado de derecho y de justicia” (pág. 15). De esta forma, el término de gobernanza significa exclusivamente procesos de regulación y coordinación orientados al bienestar que ayudan a resolver problemas sociales.

Ahorabien, la gobernanza en el sector educativo colombiano seliga a connotaciones actuales que buscan las mejores condiciones de vida en todo sentido para cada una de las personas que integran la educación superior, con el fin de redefinir cómo son y cómo deberían ser las relaciones y las responsabilidades del Estado, la sociedad y la economía (Morales, Noel, Prieto, y Francia, 2016, pág.66).

La gobernanza en la educación superior, “se refiere a la manera en que las instituciones se hallan organizadas y son operadas internamente y a sus relaciones con entidades externas con el fin de asegurar los objetivos de la educación superior” (Brunner, 2011, pág. 139). Es por ello, que en la educación superior la gobernanza, tiene como desafío encontrar la legitimidad que genere y mantenga la creencia en que las acciones que se toman constituyen procesos apropiados para tomar decisiones, cubrir las demandas y adaptarse a los requerimientos y necesidades de la institución de modo que sus integrantes se beneficien.

En este sentido, el “Estado colombiano de cara a la educación superior participa de todas las formas posibles para ampliar y diversificar la educación superior, en pro de usar más intensamente el conocimiento para innovar la economía, políticas y cultura” (Brunner y Aníbal, 2016, pág. 17). Lo anterior, en consonancia con las exigencias de la globalización del conocimiento, dentro de la cual, la

gobernanza contribuye a comprender mejor las problemáticas sociales, como también la base para asimilar *¿cuál es la apuesta que le están haciendo los diferentes países de Europa, Latinoamérica, para mejorar los indicadores en la educación superior?*, enfocado en la autonomía universitaria.

Sin embargo, en la actualidad es difícil definir un modelo de gobernanza en el país que vaya más allá de lo definido en materia de investigación y más teniendo en cuenta la aparición de nuevas herramientas como los U-map y U-multiranks que “brindan transparencia a las otras dimensiones y a mejorar sus condiciones que faciliten la autoevaluación y los planes de mejora, articulándolos con las necesidades sociales de los estudiantes y el país” (Morales, Noel, Prieto, y Francia, 2016, pág. 5).

Conforme lo anterior, para el Ministerio de Educación Nacional (2013), la gobernanza involucra dos “dimensiones fundamentales: el grado de autonomía institucional que permite operar de manera dinámica y flexible y las modalidades de selección del rector y del equipo de liderazgo, las cuales determinan las orientaciones y la capacidad de transformación de las universidades” (pág. 27); aspecto que se complementa con los principales criterios usados para evaluar las cuatro categorías de la autonomía universitaria: la autonomía organizacional, la autonomía financiera, la autonomía en el manejo de los recursos humanos, y la autonomía académica. Dichos criterios se sintetizan de acuerdo con Estermann, Nokkala, y Steinel, (2011) a partir de la tabla 1:

Autonomía organizacional	Autonomía financiera	Autonomía recursos humanos	Autonomía académica
Procedimiento de selección para el Rector.	Compromiso de largo plazo de financiación pública	Capacidad para decidir sobre los procedimientos de contratación (personal académico superior / Personal administrativo senior)	Capacidad para decidir el número total de estudiantes
Criterios de selección para el Rector	Presupuesto global o presupuesto discriminado por categoría de gastos	Capacidad para poder decidir sobre el salario (personal académico superior / Personal administrativo senior)	Capacidad para seleccionar estudiantes
Despido del Rector	Posibilidad de solicitar préstamos y financiamiento	Capacidad de decidir sobre los despidos (personal académico superior / Personal administrativo senior)	Autonomía para empezar, diseñar y terminar programas académicos.
Duración del Mandato del Rector	Posibilidad de poseer infraestructura física	Capacidad para decidir en promociones (personal académico superior / Personal administrativo senior)	Autonomía para decidir el idioma de enseñanza.

Inclusión y selección de miembros externos en la junta directiva	Posibilidad de cobrar tasas de matrícula para Estudiantes pertenecientes a los programas de Maestrías y Doctorado.		Autonomía para seleccionar los mecanismos y las agencias de aseguramiento de la calidad
Autonomía para cambiar la(s) estructura(s) académica(s)	Posibilidad de cobrar tasas de matrícula para Estudiantes no pertenecientes a programas de Maestrías y Doctorado.		

Tabla 1. Autonomía Organizacional.

Fuente. Estermann, Nokkala, y Steinel, (2011) University Autonomy in Europe II. The Scorecard. European University Association. pág. 20

De acuerdo con la tabla anterior y articulando lo expuesto por las diferentes fuentes se presentan una serie de similitudes a nivel internacional que elevan los estándares de la gobernanza en la educación superior, pues utilizan los mismos aspectos: organizacional, financiera y económica, administrativa y académica. Debido a que cada institución ajusta estos conceptos a su misión y visión, se hace necesario integrar otros aspectos relevantes como la excelencia, la calidad, la pertinencia social, entre otros.

Por consiguiente, la planeación de un buen gobierno deberá partir del estudio estratégico de los componentes que permiten el logro de proyectos y que responden a la ideología de la institución y a sus componentes humanos y físicos. Sin embargo, estos detalles específicos constituyen una obligación de quien esté en cabeza de la ejecución de la gobernanza, sea a través del consejo académico, junta directiva o cuerpo rector. En cuyo caso se desarrolla la articulación de la

gobernanza en la educación superior, por medio de elementos transversales para todos y que constituyen una base para el desarrollo de un “buen gobierno”.

Además de las definiciones ya mencionadas, “la gobernabilidad parte del logro de objetivos como la profesionalización del país, la producción de conocimiento, la articulación con las demandas sociales y el incremento de cultura” (Orozco, 2017, pág. 78). Al respecto y según lo estipula el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) (2014) Acuerdo por lo Superior 2034, el país ha avanzado en la configuración de sistemas de fomento de información y calidad, consolidando un sistema de aseguramiento de la calidad, como responsable de los registros calificados en la educación superior.

Al respecto, el CESU mediante el Acuerdo 02 de 2017 promueve la Política Pública para el mejoramiento del Gobierno en las IES, definiendo los principios que integran el buen gobierno, en pro de cualificarlo y asegurar la más alta calidad y pertinencia en el cumplimiento de sus funciones misionales. Razón por la cual, en el artículo 2º integra los conceptos básicos sobre un buen gobierno, los cuales hacen referencia a la autonomía, gobierno institucional, código buen gobierno, máximo órgano colegiado de gobierno, gobernabilidad, gobernanza, grupos de interés y rendición de cuentas.

Así, para los fines del presente artículo, se toman los conceptos de gobernabilidad y gobernanza que a la letra dicen:

... Artículo 2º Acuerdo 02 de 2017.

Gobernabilidad: es el conjunto de condiciones y recursos que posibilitan a un órgano colegiado de gobierno y a un directivo el ejercicio real y legítimo del poder que formalmente se le ha entregado para el cumplimiento con calidad y pertinencia de los objetivos y los fines asignados en un contexto institucional específico.

El ejercicio real del poder requiere la legitimación de los diversos grupos de interés que se expresa en:

- La competencia e idoneidad para gestionar la entidad en el logro de los objetivos estratégicos, eficiencia y eficacia.

- El cumplimiento de principios y valores éticos y la priorización del interés general sobre los particulares. Integridad
- Los espacios de construcción colectiva para crear una visión compartida institucional y de comunicación para hacer visible la forma como se gestiona y los resultados obtenidos. Participación y transparencia.

La gobernabilidad debe ser favorable en el sentido de que fomente que la institución tenga una visión estratégica, tenga innovación y flexibilidad en sus procesos, y que permita que las instituciones tomen decisiones y administren sus recursos sin ser obstaculizadas por reglas burocráticas; en suma, es la coexistencia activa de los elementos de gobierno institucional y de las condiciones y recursos de gobernabilidad, en una institución.

ESQUEMA DE GOBERNANZA PARA LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

En el presente apartado se abordan diferentes concepciones de la gobernanza y su aplicabilidad hasta llegar a la gobernanza académica y su alcance, conforme al marco normativo vigente.

GOBERNANZA – ORGANIZACIONAL

Uno de los elementos primordiales de la gobernanza es la parte organizacional, que permite la construcción de las bases para el plan de desarrollo y la formalización institucional. En este sentido, una prioridad para la universidad desde la organización es la inclusión, la transparencia y la responsabilidad para ayudar a la democracia, el Estado de Derecho y el respeto de los derechos humanos. De esta forma, la restauración del tejido social y la democratización de las universidades forma el eje fundamental para la presencia de una autonomía universitaria cercana a cualquiera de las personas que fomente la visión educativa de la sociedad (Rodríguez, Carruyo, y Ureña, 2012, pág. 65).

Adicionalmente, otro factor importante dentro de la parte organizacional es la capacidad de descentralización de las funciones, vista como un medio para alcanzar las metas. Incluso cuando al cuerpo rector de las instituciones se le da total autonomía es fundamental la descentralización democrática como un medio

de mayor eficiencia porque las decisiones pueden ser rápidas y pertinentes para las necesidades locales, contribuyendo a la transparencia y el incremento de procesos de consulta ciudadana y estudiantil.

Otra instancia dentro del ámbito organizacional de la gobernanza radica en la planificación, la participación y el gobierno local. Estos procesos se relacionan directamente con la capacidad de orientación estratégica y apuntan a cohesionar visiones y orientaciones de una pluralidad de actores para la construcción de procesos deliberativos selectivos al interior de cada política entre los ciclos de formación y formulación. Así, las competencias políticas entre partes diferenciadas en las instancias institucionales de la representación: “absuelve dos imperativos, depura el proceso decisonal mediante la argumentación y contra argumentación de opciones de política; pone en juego una lógica deliberativa que fortalece la generación de opciones selectivas por parte de la sociedad” (Echeverría, 2011, pág. 37).

Ahora bien, la organización en la gobernanza permite definir diferentes tipos de “governabilidad que dan una dinámica única a las instituciones educativas, permitiendo la pluralidad en la manera de ejecutar el gobierno. Asimismo, promueve la participación de la sociedad civil en todos sus niveles: nacional, local, internacional y regional” (Martínez, 2011, pág. 76).

Lo señalado hasta ahora, se complementa con los principales tipos de gobernanza, que son: la gobernanza global, cooperativa, y proyectiva. para el primer caso es importante debido a las preferencias, a pesar de la globalización, la cual es una respuesta lógica al aumento de las cuestiones sobre la gobernanza mundial, puesto que, en la economía mundial como entidad en vías de rápida uniformización, no conservan una visión tradicional de la economía, que refleje los principios de sus dos dimensiones: la integración y la solidaridad de un destino común. En este caso, los sistemas globales de gobierno tienen la capacidad de autorregularse siguiendo las mismas pautas de sistemas sociales. Es decir, el sistema de “gobierno trata de garantizar su propia estabilidad neutralizando los sistemas de su entorno” (Martínez, 2011, pág. 77).

Por su parte, la gobernanza cooperativa basa su modelo de gobierno en el cooperativismo. los cuales en muchas oportunidades han fracasado de manera repentina por problemas que han estado presentes durante mucho tiempo

sin ser detectados. Para Bengoetxea (2011): “la gobernanza cooperativa es el conjunto de procesos, costumbres, políticas, leyes e instituciones que afectan el cómo se dirige, administra o controla una empresa” (pág. 27), debido a que integra las relaciones entre muchos agentes que buscan el buen funcionamiento de la institución como empleados, clientes, inversores, estudiantes, entre otros.

Finalmente, se tiene la gobernanza proyectiva, que según lo señala Rodríguez, Carruyo, y Ureña (2012) hace referencia a la gobernanza que se usa en la industria, describiendo los procesos que se necesitan para un proyecto exitoso.

GOBERNANZA – FINANCIERA

De acuerdo con la Agenda Colombia, la más educada al 2025 la gestión financiera se debe fortalecer a partir de la creación de un sistema integrado que, a su vez, sea capaz de establecer una diversificación de las fuentes de financiamiento, a fin de lograr flexibilizar la estructura de sus presupuestos, reducir la dependencia de una o pocas fuentes de financiación y sus naturales comportamientos de subida y bajada, según el entorno macroeconómico (Martínez, 2016, pág. 78).

En consecuencia, se deben generar estrategias que guíen por el buen camino para la sostenibilidad financiera y la rendición de cuentas, para lo cual la gobernanza debe garantizar la sostenibilidad financiera, cumpliendo las metas propuestas y exigidas por la propia junta directiva abarcando los aspectos propios de la educación superior, la investigación, las extensiones culturales, el desarrollo y mantenimiento de infraestructuras y las cuentas por pagar de tipo operativo. Para ello, se deben tener elementos fundamentales para mantener un adecuado curso financiero dentro de los sistemas de educación superior, exponiendo las siguientes directrices de acuerdo con Carrasco (2017):

- Los sistemas de educación superior requieren una financiación adecuada. La inversión pública debe protegerse, ya que se trata de un gasto que impulsa su crecimiento.
- Es importante diversificar las fuentes de la educación superior y lograr el máximo provecho de los recursos invertidos.
- Los retos de la educación superior requieren una gobernanza más flexible y unos sistemas de financiación que equilibren la mayor

autonomía de las instituciones docentes y la responsabilidad de todos los interesados. (pág. 115)

Para poder dar cumplimiento a las anteriores sugerencias administrativas de las finanzas de la IES y su gobernanza es necesario tener claro que la financiación de la educación en Colombia se da a través de los ingresos propios de cada institución a partir de los diferentes cobros por derecho a matrículas, participación de proyectos y prestación de servicios. Además, se cuenta con el presupuesto nacional, las entidades territoriales y los entes de cooperación internacional. Estos recursos dan mayor flexibilidad al manejo de la administración financiera a partir de la gobernanza (García, 2018, pág. 43).

Teniendo en cuenta lo ya mencionado, podemos afirmar que la gobernanza permite administrar con autonomía las finanzas, de forma que se pueda realizar ajustes e innovar en materia financiera y cumpliendo las metas de la institución. Para lograrlo es necesario tener planes de respaldo que le generen niveles de holgura en las finanzas en momentos de crisis, con el fin de terminar los años fiscales ejecutando efectivamente el presupuesto y elevando el valor propio de la institución. De ahí que el esquema de financiamiento de la educación superior opera con mecanismos dirigidos a la oferta y a la demanda, debido al carácter mixto del sistema (CESU, 2014). Así la estructura financiera de las IES tiene una fuerte dependencia de los ingresos por matrículas lo que equivale en gran parte a sus ingresos por semestre.

Esto implica que la docencia depende de las matrículas por lo que existe una relación directa entre los estudiantes y el cuerpo docente, por lo que mejorar la calidad de la educación, invertir en infraestructura, la creación de nuevos programas y generar desarrollo institucional depende de los ingresos por las matrículas.

En consecuencia, la relación entre las finanzas y los recursos humanos, en especial los que les dan a las instituciones su buen nombre – los docentes – requiere de un conjunto de interacciones en los que se pueda establecer un lineamiento directo entre el financiamiento y la calidad educativa.

GOBERNABILIDAD – RECURSOS HUMANOS

Los recursos humanos dependen de la capacidad de financiamiento de las universidades- Se puede establecer una relación directa entre el costo de la matrícula y el cuerpo docente, ya que de esto depende que la universidad pueda contratar docentes de mayor calidad, elevando el estándar de educación impartido en la institución. Además, se requiere de total autonomía en la gobernabilidad para tomar decisiones que respondan a los estándares de calidad impuestos por el MEN y el CESU. Conforme a lo anterior, una de las partes fundamentales de la gobernanza universitaria es la contratación y exigencias a los docentes. Así, la utilización más flexible de “recursos humanos, bajo un enfoque interdisciplinar, la búsqueda de sinergias y la superación de estamentos cerrados en la contratación de docentes, le permite a la institución la adaptación al nuevo entorno social, educativo y tecnológico” (Schmal y Cabrales, 2018, pág. 833).

El CESU (2017), a través de Acuerdo No 02, establece la política pública para el mejoramiento del Gobierno en la educación superior, la cual, al respecto y la institucionalidad, ejerce poder al legitimar diversos grupos de interés que se expresan en la necesidad de incrementar las competencias e idoneidad para gestionar la entidad en cumplimiento de valores éticos y la priorización de la integridad de tal forma que se enfoque la contratación docente a quienes posean mayor experiencia y conocimiento del tema. Luego, según Giraldo, Abad y Díaz (2010), el Consejo Nacional de Acreditación determina “la naturaleza de la calidad en un concepto multidimensional, que depende en gran medida de un sistema determinado, de la misión institucional o de las condiciones o normas dentro de una disciplina dada” (pág. 13). Así la calidad en los recursos humanos desde la gobernanza se centra en actividades principales de enseñanza, de formación e investigación.

Por otra parte, la gobernanza en las IES debe, al igual que la docencia, permitir al cuerpo rector tomar decisiones de contratación y despidos conforme a los objetivos de la institución. De igual forma, la pertinencia y autonomía sobre la contratación le permite ejercer el mismo derecho con la contratación del gobierno universitario y del personal administrativo, a fin de garantizar la operatividad de la universidad.

GOBERNANZA – ACADÉMICA

La gobernanza de las IES se establece para incrementar y acreditar dentro de un sistema de calidad la educación en el país. Esto implica un mejoramiento continuo en la academia, a fin de poder elevar los estándares de competitividad de los egresados a nivel internacional. Para ello, la gobernanza requiere de autonomía para definir, crear, modificar y desarrollar programas académicos que cumplan con las necesidades del mercado laboral y que permitan una formación interdisciplinaria y flexible para los estudiantes. En consecuencia, para Brunner (2011) una red académica es como una columna vertebral con el sector productivo, el gobierno y la comunidad.

En cuyo caso el Decreto 1330 de 2019 es determinante; toda vez, que dentro de su compendio de artículos incluyó los mecanismos para que el Consejo Nacional de Acreditación “tenga en cuenta la información reportada por las instituciones en los procesos de registro calificado. «Esto evitará la duplicidad de procesos” (El Tiempo, 2019, pág. 1).

Adicionalmente, el Decreto 1330 de 2019 contempla la promoción de la oferta de programas, teniendo en cuenta las necesidades de la población y el territorio, permitiendo con ello, la adaptación de la oferta en forma específica y orientada a cumplir una finalidad, y no a continuar con los programas de extensión que exigían un registro por cada modalidad. Esto permitirá que las universidades les apuesten a programas que sean funcionales y orientados a necesidades específicas.

Al respecto es preciso mencionar que las solicitudes de registro calificado se centran particularmente en la verificación y evaluación de quince condiciones de calidad dadas en la Ley 1188 de 2008. Con la norma derogada – Decreto 1295 de 2010 –, cada vez que una IES solicitaba un registro calificado, se verificaban y evaluaban el cumplimiento de las quince condiciones. Con el nuevo Decreto se plantea dos etapas en el procedimiento para atender las solicitudes de registro calificado – prerradicación y radicación –.

Otro elemento determinante del Decreto es que orienta a las instituciones en ofrecer diferentes niveles de investigación. Es decir, el tratamiento en investigación debe ser acorde con la modalidad de formación; por ello, no es lo mismo la investigación en una institución técnica, tecnológica y universitaria.

Se puede decir entonces, que el objetivo del Decreto 1330 de 2019 es prestar una serie de servicios de intermediación, consultoría, transferencia y difusión del conocimiento y la investigación, que permitan al cuerpo docente establecer una comunidad académica apalancada por la gobernabilidad y que apoyo directamente a la universidad. Por consiguiente, establecer mecanismos de gobernabilidad de cara a las pretensiones académicas de las IES, prioriza sus componentes formativos y programáticos. Al respecto Kehm (2011), establece tres factores académicos desde la gobernanza:

el equilibrio entre la docencia y la investigación, la comunidad y la satisfacción de las demandas y expectativas de la sociedad en general; la universidad en red, como parte de un conglomerado de alta diversidad estructural, en la cual exista la reciprocidad, la confianza y el compromiso y, por último, la cultura empresarial depende de la dirección reforzada, la financiación diversificada en proyectos de investigación y un cuerpo académico estimulado (pág. 353).

Luego, es necesario que el gobierno universitario, a partir de estas premisas pueda vislumbrar el panorama que ofrece la capacidad intelectual de sus docentes y estudiantes como un activo que puede ser explotado a través de la investigación y creación de grupos de interés que dominen, innoven y creen nuevas tendencias académicas, tecnológicas y educativas como un medio para sobresalir en un mercado competitivo y saturado.

Desde los programas de gobierno se gestan los lineamientos de calidad como garantes del cumplimiento de cada uno de los elementos propios de la gobernanza en las IES y como parte integral del compromiso que tiene el Estado con todos sus conciudadanos para brindarles una educación competitiva y de alta calidad. Por ello, instituciones como el CESU (2018), dentro de la actualización de los lineamientos para la acreditación de alta calidad institucional y de programas de pregrado define específicamente en el capítulo cuatro, artículo seis, los aspectos de calidad a considerar para estudiantes, profesores, egresados, investigación y bienestar.

En lo concerniente a la gobernabilidad, se tiene en primer lugar el gobierno institucional, asegurando que los sistemas de normas, reglamentos, políticas,

estrategias, decisiones, estructuras y procesos encaminadas al cumplimiento de su misión y proyecto institucional, bajo los criterios de ética, eficiencia, eficacia, calidad, integridad, transparencia, inclusión, equidad y un enfoque participativo de sus actores.

En consecuencia, el gobierno institucional debe considerar su esencia bajo los parámetros de la academia exaltando su capacidad de autorregulación para organizarse. Lo anterior se debe medir en cuatro categorías. La primera corresponde al máximo órgano de gobierno, el cual identifica aspectos como la representación democrática de estudiantes, profesores y egresados, la aplicación de los estatutos general y código de buen gobierno ante los órganos colegiados.

La segunda categoría refiere al representante legal o rector, en cuyo caso se evalúan aspectos como los procesos de selección de este y del representante legal. Igualmente, incluye la evaluación permanente de los mecanismos de seguimiento y resolución y el seguimiento al sistema de aseguramiento de calidad de la institución. La tercera categoría se centra en los grupos de interés, los cuales evalúan los resultados de los procesos participativos y colegiados a los grupos de interés en la construcción del proyecto institucional. Además, la institución debe demostrar la evaluación permanente de la comunicación bidireccional con sus grupos.

Finalmente, dentro de las características que se miden a partir de los lineamientos de calidad del gobierno institucional se encuentra la rendición de cuentas, demostrando en sus resultados se incorporan en la planeación, mejoramiento continuo y en el direccionamiento estratégico. De esta forma, se garantiza que los lineamientos de calidad en cuanto al gobierno institucional se evalúen desde sus aspectos más relevantes y siempre tengan presente dentro de los parámetros de calidad un mejoramiento continuo, el cual debe estar acompañado de una constante planeación estratégica, que determine un sistema evolutivo que integre la academia y el gobierno institucional dentro de la continua evolución universitaria.

CONCLUSIONES

La gobernanza en las IES se ha establecido con éxito dentro de la comunidad internacional, elevando el carácter mismo de la excelencia educativa y la administración de los recursos de las instituciones universitarias más prestigiosas del mundo. Además, este modelo permite emular, bajo estrictos parámetros de calidad, alta competitividad y acreditación para encaminar las instituciones colombianas y latinoamericanas de educación superior al desarrollo de modelos de gobierno corporativo que integren una serie de características que avale el incremento en la calidad de la educación.

Es tal sentido, la gobernanza se orienta dentro del ámbito académico de las IES a para desarrollar cada una de las principales instancias del componente universitario; en cuanto a la parte organizacional, financiera, talento humano y académica. Todas estas áreas entendidas como un engranaje hacen funcional los procesos de las IES propenden al mejoramiento continuo y a la excelencia académica.

De allí que buscar la mejor manera de gobernabilidad en aspectos institucionales como los anteriormente mencionados permite la existencia de una correlación de factores que se integran en un solo propósito, beneficiando a todo su entorno interno y externo, puesto que la comunidad estudiantil se beneficia de la ejecución de una buena gobernanza, ya que si esta tiene como eje transversal la cultura de calidad, se refleja en un mejor cuerpo docente, mejores equipos e infraestructura, bienestar institucional y en el desarrollo de la investigación.

La gobernanza en la IES funciona como un eje transversal y necesario que constituye la espina dorsal de un sistema complejo y funcional que requiere constante movimiento para acercarse a un futuro promisorio, rentable y exitoso. Por esta razón, una vez establecidos los avances en materia de gobernanza en las IES colombianas, es pertinente desarrollar una propuesta investigativa que identifique cómo los aspectos de gobernanza y gobernabilidad apuntan a la calidad de las IES.

REFERENCIAS

- Barbara, M. (2011). La gobernanza en la educación superior. Sus significados y su relevancia en una época de cambios. España: Limpergraf.
- Bengoetxea, E. (2011). La reforma de la gobernanza de la educación superior en la práctica. Puesta en práctica de los objetivos políticos en la gestión universitaria. RUSC, 9(2), 25 - 68.
- Brunner, J. (2011). Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias. Revista de Educación(355), 137 - 159.
- Brunner, J., & Aníbal, F. (2016). Dinámicas de transformación en la educación superior latinoamericana: Desafíos para la gobernanza. Opción, Revista de Ciencias Humanas y Sociales, 32(80), 12 - 35.
- Carrasco, A. (2017). Los nuevos modelos de gobernanza universitaria. El caso de la Unión Europea como organismo supranacional que configura el sistema universitario español. Journal of Supranational, Policies of Education., 107 - 122.
- Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) (2014). Acuerdo por lo Superior 2034: Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz. Bogotá, D.C.: CESU.
- CESU. (2017). Acuerdo No 02. Bogotá, D.C.: CESU.
- CESU. (2018). Acuerdo 01 de 2018. Bogotá, D.C.: CESU
- Consejo Nacional de Acreditación. (2017). El gobierno en la Educación Superior según la OCDE. Obtenido de https://www.cna.gov.co/1741/articles-354929_Buen_Gobierno_CNA__Lorena_Gartner_Consejera_del_CNA_Encuentro_Regional_Medellin.pdf
- Echeverría, J. (2011). De la gobernabilidad a la gobernanza: centralización o múltiples niveles de gobierno. Ecuador: Universidad Técnica del Norte.
- El Tiempo. (26 de julio de 2019). Las claves del nuevo decreto de calidad de la educación superior. Obtenido de <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/las-claves-del-nuevo-decreto-de-calidad-de-la-educacion-superior-393266>

- Estermann, T., Nokkala, T., & Steinel, M. (2011). *University Autonomy in Europe II. The Scorecard*. Brussels: asbl.
- García, C. (2018). *The Mercantilization of Higher Education in Colombia*. *educación y Humanismo*, 36 - 58.
- Giraldo, U., Abad, D., & Díaz, E. (2010). *Bases para una política de calidad de la educación superior en Colombia*. Bogotá, D.C.: Ministerio de Educación Nacional.
- Kehm, B. (2011). *La gobernanza en la enseñanza superior*. Barcelona: Octaedro.
- Martinez, P. (2016). *Taller Fortalecimiento de la Gobernabilidad y el Buen Gobierno como Factor de Alta Calidad en las IES*. Bogotá: FODESEP.
- Martínez, R. (2011). *Reflexiones en torno al sistema de gobierno de las universidades ante el reto de la modernización de la gobernanza universitaria*. *Revista de Dret Públic*(44), 99 - 132.
- Ministerio de Educación de Colombia. (2013). *La Urgencia de Ir Adelante: Perspectivas desde la Experiencia Internacional para la Transformación de la Educación Superior en Colombia*. Bogotá, D.C.: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (25 de julio de 2019). *Decreto 1330*. Colombia.
- Morales, T., Noel, A., Prieto, B., & Francia, H. (2016). *La gobernanza y la educación superior en Colombia*. Argentina: FAHCE.
- Morduchowicz, A., & Arango, A. (2007). *Gobernabilidad, gobernanza y educación en Argentina*. Argentina: UNESCO.
- Orozco, L. (2017). *Although the university leadership may comprise several key staff in the institution, such as the rector, the vice-rectors, the head of administration and the faculty deans, this study focuses primarily on the executive head of the university, who below i*. Bogotá, D.C.: Universidad de los Andes.
- Restrepo, J. (2015). *Buen Gobierno en las Instituciones de Educación Superior*. Encuentro regional CNA, Medellín, ITM (págs. 1 - 17). Medellín: Universidad de Santander.

- Rodriguez, L., Carruyo, N., & Ureña, Y. (2012). GOBERNANZA: Enfoque organizacional estratégico para impulsar el capital intelectual en la universidad moderna. Venezuela.
- Sanahuja, J. (2011). La política de desarrollo de la UE en América Latina: Estrategias e instrumentos para la cooperación birregional. Madrid: Fundación Carolina.
- Schmal, R., & Cabrales, F. (Jul - Sep de 2018). El desafío de la gobernanza universitaria: El caso Chileno. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., 26(100), 822 - 848.
- Tassara, C., & Zuluaga, Y. (2013). Cooperación Euro - Latinoamericana en la educación. Lecciones aprendidas en el programa EUROSocial en Colombia. Investigación y Desarrollo, 21, 29 - 73.

2

ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN MÉXICO. ALGUNAS CONSIDERACIONES FUNDAMENTALES

INSURANCE OF EDUCATIONAL QUALITY IN MEXICO. SOME FUNDAMENTAL CONSIDERATIONS

Joaquín Aurelio Lezama Valdés¹

Asesor Académico.

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 211, Puebla, México.

¹ Joaquín Aurelio Lezama Valdés

Asesor Académico.

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 211, Puebla, México.

Correo: joaquin_401@hotmail.com

Lic. En Administración Pública Por La Benemerita Universidad Autonoma De Puebla (Buap).

Maestría En Administración Por La Universidad Popular Autonoma Del Estado De Puebla (Upaep)

-Maestro Desde 1990 En Varias Universidades De La Ciudad De Puebla.

-Maestro De Tiempo Completo En La Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 211, Puebla, Desde Febrero Del 2000 A La Fecha.

- Actualmente Con La Categoría Profesor -Investigador Titular "B" Tiempo Completo.

-Profesor En La Licenciatura En Administración Educativa

-Coordinador De La Licenciatura En Administración Educativa Por Tres Años (2015-2018)

RESUMEN

En este artículo se reflexiona, a partir de una revisión documental, sobre aquellos aspectos que en un primer momento fueron relegados de los procesos de evaluación y acreditación de la calidad educativa, pero que actualmente están develando su relevancia para el aseguramiento de la misma y convirtiéndose en ejes sustantivos para el mejoramiento genuino de las instituciones de educación superior. Se enfatiza la importancia de los docentes para el logro de calidad y se determinan conceptos fundamentales para una nueva aproximación al aseguramiento de la calidad educativa.

PALABRAS CLAVE

Acreditación, calidad de la educación, docencia, evaluación, ética. / Accreditation, education quality, teaching, evaluation, ethics.

ABSTRACT

In the present article we reflect, on the basis of a documental review, on the aspects that in a first moment were neglected from processes of evaluation and accreditation of education quality, but that have been proving their relevance for its assurance and becoming substantial axes for the true improvement of higher education institutions. It is emphasized the importance of teachers for the achievement of quality and it is determined core concepts for a new approach to education quality assurance.

INTRODUCCIÓN

Las decisiones de las últimas décadas del gobierno mexicano en cuanto a educación han sido la arena conceptual en donde como es natural que suceda, algunas ideas dominantes se han vuelto hegemónicas al verse traducidas en políticas que guían el quehacer de las instituciones educativas, incluidas las universidades. Los términos utilizados en textos oficiales e institucionales dan cuenta de ello. Con el último cambio de régimen, se han modificado los discursos del Estado dando un giro importante a las prioridades en la nación. Escuchamos más ahora sobre combate a la corrupción y la recuperación de la dignidad de la profesión docente que acerca de gobernabilidad o competitividad.

Este cambio de enfoques en el país pudiese parecer caprichoso e infundado si no estamos bien informados de los acontecimientos globales y la preocupación internacional por subsanar las carencias que la evaluación educativa y la acreditación ha revelado a partir de los resultados reales, limitados, obtenidos por las IES tras la implantación de modelos rígidos, impositivos y técnicos. Por ejemplo, Lemaitre (2017), en un documento publicado por la UNESCO sobre América Latina, deja en claro que hay una demanda actual urgente por el desarrollo de una segunda generación de mecanismos de aseguramiento de la calidad cuya pertinencia y eficacia se fundamente en la capacidad de atender las complejas necesidades de las universidades.

En éste artículo se hace una revisión documental, reflexiva, sobre la relación entre algunas de las nuevas consideraciones y los procesos de evaluación y acreditación de instituciones de educación superior que desea enfocarse en los efectos colaterales y omisiones que han deteriorado los intentos de mejora en las IES.

1. ACREDITACIÓN Y CALIDAD EDUCATIVA

Salas (2013: 310) define a la acreditación de la calidad educativa como una herramienta que permite “sistematizar los procesos con la doble finalidad de, por una parte, buscar la eficiencia en el manejo de los recursos y, por otra, contar con elementos para tomar mejores decisiones”. Esto, aclara el autor, difiere de la creencia errónea de que la acreditación es una “fórmula operativa para cuantificar la calidad educativa”. El mismo autor agrega, con respecto a lo educativo, que se debe considerar a la acreditación como un medio que “permita generar información confiable acerca de los procesos académicos que derive en la toma de mejores decisiones, lo cual es distinto de tratar de reducir la calidad educativa a indicadores, objetivos y metas” (p. 328). Otra definición de calidad en éste ámbito es la de Buendía (2011: 6) expresada como “el grado de ajuste entre las acciones que una institución, programa académico o carrera pone en marcha para dar cumplimiento a las orientaciones emanadas desde su misión y propósitos institucionales y los resultados que de estas acciones obtiene”.

La acreditación de la calidad educativa, según Stensaker (2013) tiene varios propósitos entre los cuales están el establecer estatus, legitimidad o adecuación, hacer juicios sobre desempeño, auditar, autorizar, otorgar licencias

y reconocimientos formales estatales a programas de estudio, individuos o grupos de individuos, instituciones y organizaciones. Este trabajo, dice el autor, comúnmente implica garantizar la rendición de cuentas, verificar resultados de aprendizaje en la práctica, crear canales de información dirigidos a estudiantes y empleadores, evaluar instituciones nuevas (enseñanza, personal, infraestructura y currículo), apoyar la delegación de poder del estado a instituciones autónomas, y, ayudar a la movilidad estudiantil proporcionando información sobre títulos y comparativos internacionales de las IES.

2. ACREDITACIÓN Y CORRUPCIÓN

Lamentablemente, las agencias acreditadoras son susceptibles de participar en acciones de corrupción, definida esta última por Waite y Allen (2003: 282) como “cualquier uso de poder o posición a través de actos discretos o comportamiento (s) que benefician a un individuo, grupo, u organización”. Estas conductas oscuras e inapropiadas se generan en los procesos de acreditación, afirma Guidó (2005), porque cuando una universidad solicita una acreditación, la intención con lo que lo hace puede inclinarse más a ser una legitimación que una búsqueda honesta de superación. El mismo Guidó resalta que esto acontece de forma diferente en IES públicas y privadas. En las últimas, comenta el investigador, se tiende a ver a la acreditación como un factor de mercadeo competitivo y atracción de clientes potenciales. En el caso de las universidades estatales, acreditar proporciona los medios para rendir cuentas sobre el uso de recursos asignados y para obtener nuevos financiamientos. En ambos casos se generan presiones que fomentan actos de corrupción. Aunque, no debemos descartar la posibilidad de que, como aclara Aguilera (2017), aún si se tiene una lógica empresarial de gestión orientada al lucro (legítimo, por supuesto), las IES pueden ver en la acreditación una oportunidad de cambiar sus horizontes. Esta perspectiva no será romántica ni altruista sino práctica, a condición de darse cuenta de que, para la captación de matrícula, además del marketing, existen factores como la demanda creciente de calidad en servicios educativos.

La corrupción en la evaluación para la acreditación ha sido confirmada por diferentes investigaciones. Buendía (2011) destaca la simulación (indicadores que no se cumplen realmente ni favorecen reflexión crítica); las relaciones clientelares y mercantilizadas de universidad-mercado laboral y universidad-organización acreditadora, y, la burocratización que afecta a la gestión institucional. Salas

[2013] encontró que las IES pueden simplemente buscar definir, sistematizar, medir y evaluar procesos para que nada cambie. Es decir, hacer lo mismo, pero con la diferencia de que se almacenan evidencias de ejecución. Martínez, Tobón y Romero (2017) explican, acerca de factores que lesionan los procesos de evaluación, que los modelos de acreditación tienden a enfocarse más en lo administrativo que en desempeños; que se simula (contratando investigadores de renombre sólo por prestigio y eliminando datos negativos, por ejemplo), que se desarticulan los sectores administrativo y académico. Además, dicen ellos, se centraliza el control de la acreditación a una persona o grupo reducido pues no se busca la participación de la comunidad. Finalmente, mencionan la ausencia de credibilidad en los organismos acreditadores, generada por procesos complejos, oscuros, descontextualizados y limitados al llenado de formatos. Esto puede hacer, como explican los últimos autores mencionados, que acreditación no sea sinónimo de aseguramiento de la calidad.

Hay factores, explica Cárdenas (2012), que fomentan la corrupción tales como el monopolio (oferta limitada contra gran demanda de educación o control de plazas), discrecionalidad (autoridades que no monitorean o carecen de facultades para sancionar, regulación poco clara y excesiva, impunidad, coaliciones políticas, y falta de estándares), y, deficiente rendición de cuentas (falta de monitoreo administrativo, colusiones entre autoridades, ausencia de transparencia y de escucha a los principales beneficiarios del servicio: alumnos y padres de familia). Están también las reglas poco claras para los maestros, falta de monitoreo y guía por parte de colegas, ambiente de impunidad, percepción de la enseñanza como una profesión temporal, con bajos salarios y compensaciones sociales. Adicionalmente está el proceso de hechura de políticas centralizado que descuida y hasta asegura la falta de voz de los maestros. Agrega el investigador que una condición necesaria para lograr equidad y calidad en la educación es la reducción en la frecuencia de los actos de corrupción. Con ello concuerdan Waite y Allen (2003), quienes afirman que los sistemas y los individuos corruptos victimizan a las personas, atrayéndolas hacia la participación en conductas incorrectas que tenderán a apuntalarse consumiendo tiempo, dinero y energía, pues las acciones realizadas dentro de un sistema corrompido se volverán a la vez formas y productos de la corrupción. Como consecuencia, llevar a cabo un proceso de acreditación en condiciones de corrupción responderá sólo a intereses particulares.

Cárdenas (2012) asegura que directores, docentes y supervisores pueden generar prácticas de corrupción como soborno, clientelismo, incumplimiento de responsabilidades, nepotismo, cobro de comisiones o cuotas ilegales o fantasmas, ausentismo y cleptocracia. Tras lo comentado podremos ver mejor que el combate a la corrupción educativa no es un asunto de moda sino una condición necesaria sin la cual el logro de calidad quedará siempre debilitado y cuestionado. Una paradoja es que las instituciones más débiles, o sea, las que necesitan más imperiosamente del acompañamiento de procesos de acreditación para crecer y mejorar son las que, confirma Heyneman (2013) ceden más fácilmente a las presiones colocadas sobre ellas por la competencia de recursos, fama y notoriedad, pues carecen todavía de medios de control o gestión consolidados.

Heyneman (2013) aporta a las prácticas de corrupción en las universidades arriba mencionadas el soborno pagado por aspirantes a ingresar a programas o IES específicas, fraude financiero a través de empresas fantasma o gastos ficticios, fábricas de títulos (que ofrecen títulos en corto tiempo y bajo costo), empresas de acreditación falsas, programas internacionales (que favorecen el surgimiento de agentes que cobran comisión e instituciones de dudosa reputación), exageración del éxito de los egresados en el mercado laboral (para atraer clientes) y falta de regulación en la integridad de los estudiantes.

Como se puede ver, combatir la corrupción en la educación no es una tarea fácil por la variedad de formas en que se presenta. Sin embargo, debe ser una de las prioridades de las naciones, aseguran Hallak y Poisson (2005), quienes distinguen tres campos respecto de la corrupción en la educación. Primeramente, el poder monopolizado y la falta de mecanismos de rendición de cuentas que favorecen el desarrollo de prácticas corruptas. Luego, los comportamientos de los actores que tienen un impacto significativo sobre el acceso, calidad y equidad en la educación. Finalmente, el hecho de facilitar el acceso a la información y promover una "voz de los ciudadanos" es una acción que resulta esencial para mejorar tanto la transparencia como la rendición de cuentas en el uso de recursos. Además, los autores describen algunos momentos, en los que la corrupción surge en las instituciones educativas y en los que habría que poner especial atención: cuando se construye o rehabilita una escuela, adquiere equipos, libros o comida, se designan puestos o dirige a profesores y sus conductas, se aplican exámenes y otorgan diplomas, manipulan o seleccionan medios

de información, entregan bonos específicos y manejan finanzas. Ante esto, en una publicación posterior, Poisson (2010) advierte que la utilización de medidas aisladas es insuficiente para reducir el fraude y la corrupción en la educación. Ella aconseja una acción concertada de un “triángulo virtuoso” que abarca estos frentes principales: el desarrollo de sistemas transparentes de regulación y establecimiento de estándares, construcción y fortalecimiento de la capacidad de control (management) y mayor apropiación de la comunidad del control de los procesos administrativos y financieros.

Esta triada, concuerda con lo expresado por Transparencia Internacional y por el Consejo Internacional de Política de Derechos Humanos (2010), agrupaciones que aseveran que la participación, transparencia y acceso a la información, además de ser elementos efectivos para la lucha anti-corrupción, pueden fortalecer los derechos humanos en procesos que aspiran a proveer acceso y calidad en servicios, entre los cuáles se encuentra la educación. Lo que es más, ellos aseguran que implementar el enfoque de derechos humanos fortalece las medidas anti-corrupción que también deben ocuparse de la discriminación de individuos y grupos vulnerables, pobreza y cuestiones de género. Existen, según explica Transparencia Internacional, estándares de provisión de servicios basados en leyes internacionales, mismos que incluyen lo siguiente: a) disponibilidad (suficiencia en cantidad y calidad para satisfacer necesidades de la comunidad en cuestión), b) accesibilidad (que los servicios se asignen y proporcionen a la comunidad sin discriminación y estén al alcance de forma física y económica pero además, aseguren acceso a la información), c) aceptabilidad (se deben respetar los valores locales en cuanto a forma y contenido de acuerdo a la cultura de la comunidad en cuestión); y, d) adaptabilidad (los servicios deben adaptarse a las necesidades de comunidades o individuos en diferentes contextos sociales y culturales).

Hallak y Poisson (2007) formulan las siguientes recomendaciones a los países que quieren combatir la corrupción educativa, en donde según sus estimados, las malas prácticas pueden representar hasta un 80% del presupuesto no salarial asignado a educación. Dicen los expertos que se debe asegurar el cumplimiento de dos requisitos previos. En primer lugar, hay que revelar qué tipos de corrupción y qué vínculos existen entre ellos en cada contexto en particular. Y, también, tomar medidas simultáneas en diferentes áreas: política, legal, institucional

y gerencial, económicas y educativas. Una vez hecho lo anterior, se podrá trabajar en los siguientes factores internos: a) establecer claramente procesos y responsabilidades; b) conservar registros de pagos y compras y tener procesos de auditoría regularmente; c) ejercer una supervisión efectiva que asegure el cumplimiento de reglas; d) detectar señales de riesgo, y, e) proveer canales adecuados para preguntas y quejas, así como la divulgación de un sistema de penalización para quien no se adhiera a lo establecido. Existen factores externos que requerirán atención como de la formación de líderes (sindicales y universitarios, por ejemplo), favorecimiento de la competencia para eliminar monopolios, reforzar el derecho a la información por medio de la transparencia y rendición de cuentas, acción colectiva de todos los implicados y un enfoque integral que tome en cuenta la educación en la ética.

Salas hace 5 recomendaciones para facilitar la adopción de un proceso de acreditación con resultados exitosos que, pensamos, seguidas con rigor, además de proporcionar un plan de acción claro, pueden coadyuvar para evitar la implantación de procesos de acreditación desvirtuados. Estas sugerencias son: a) Capacitación de la organización acerca de los conceptos asociados a la calidad educativa; b) Adaptación de la estructura y organigrama junto a la revisión de funciones; c) Combate de la resistencia al cambio por medio de líderes académicos convincentes; d) Replanteamiento de las funciones docentes de acuerdo criterios actualizados; y, e) sistemas robustos de gestión de la información (Salas, 2013: 312-314)

3. ENFOQUES DE LA ACREDITACIÓN

El enfoque desde el cual una institución decide adoptar un modelo de acreditación condiciona su consolidación en la realidad. A continuación, se discutirá la conveniencia de un cambio de perspectiva para la obtención de logros educativos tangibles que no siempre son el resultado de elegir el camino más corto y cómodo. Etxague, Huego, Lareki, Sola y Aramendi (2009) distinguen tres paradigmas de evaluación y acreditación dominantes: tecnológico, interpretativo y socio-crítico. El primero utiliza referentes externos de tipo empresarial para buscar alcanzar resultados prefijados. El segundo concibe a las instituciones como universos contruidos por los propios actores desde adentro hacia afuera sobre marcos teóricos. El Tercero critica los modelos impositivos cuestionando sus ejes (mercantilismo, eficiencia y eficacia), que impulsan un lenguaje con términos como

cliente, liderazgo y proveedores, y una ideología subyacente de individualismo, competitividad extrema, relativismo moral, falta de equidad, elitismo, olvido de los desfavorecidos e imperio de las leyes del mercado. Estos autores aclaran que el modelo más técnico es el que ha logrado imponerse en las gestiones de calidad de las instituciones educativas. A partir de lo dicho, se puede deducir que, el modelo tecnológico, al ser externo, se ve como una imposición que se tiene que cumplir, sin necesidad de dedicar esfuerzos para construcciones conceptuales ni involucramiento consentido de los participantes o consideraciones sociales, culturales, humanistas o éticas. Si bien esta linealidad unidireccional permitirá ahorrar tiempo y energía a las universidades, también contiene el alto costo de disminuir los efectos benéficos de los procesos de acreditación.

A ese respecto, Gómez y Marecos (2017) aseveran que para consolidar procesos de calidad se deberá ir más allá de las políticas de regulación y contar con sistemas internos de autorregulación que verdaderamente induzcan progresos hacia la conquista de estándares apropiados. Un obstáculo que surge de las universidades, comentan los expertos, es defender y utilizar una perspectiva meramente funcional (como es la tecnológica), que impedirá apreciar la dinámica de la vida institucional, pues, al buscar solamente dar cumplimiento a las exigencias de un ente acreditador no se propiciará una genuina cultura de la autoevaluación, dando paso a visiones parciales. Esto hace necesario contar con la mirada crítica e integral de los directamente involucrados para aspirar al fortalecimiento e innovación institucional. Especialmente será una piedra angular la participación comprometida de los profesores, pues no puede existir calidad académica sin confianza y sin prácticas apropiadas en el aula.

4. RESPETO A LA AUTONOMÍA Y CONFIANZA EN LAS ACREDITADORAS

Para Gómez y Marecos (2017), la confianza en la relación entre agencias acreditadoras y universidades es axiológica. Esto demanda la inclusión de las opiniones de todas las personas involucradas en procesos de acreditación para construir propósitos, objetivos y metas que las instituciones deben cumplir. Es indispensable, aseveran los expertos, que se genere un circuito virtuoso, en el que tanto la auto-evaluación como la evaluación externa produzcan aprendizajes y propuestas fundamentadas de innovación. Esto es, superar lo meramente técnico para dar cabida a los conocimientos tácitos, saberes lingüísticos, arte y tradición transmitidos a las generaciones en formación por medio del diseño

y utilización de indicadores que den cuenta de la totalidad de los participantes de los procesos educativos. La condición fundamental para tal confianza será el respeto a la autonomía, pues para transformar vidas y realidades, se requiere de libertad académica e intelectual. La censura y los intereses políticos, económicos o sectarios, evitará que se genere bien común. La comunidad debe entender a la ES como eso, un bien común, y fomentar el pensamiento crítico hacia el interior de las instituciones como punto de partida de propuestas pedagógicas. En el texto de Gómez y Marecos se advierte claramente que los procesos de evaluación realizados por las acreditadoras son incapaces por sí mismos de aumentar la calidad. Ello sucederá sólo a partir de la voluntad de mejora de las instituciones. Los estímulos, orientaciones, presiones y penalizaciones de las acreditadoras serán poco útiles sin la colaboración comprometida de las universidades.

5. REPENSAR EL ROL E INFLUENCIA DEL DOCENTE PARA LA MEJORA DE LAS IES.

Si nos preguntamos por los atributos comunes a las instituciones educativas exitosas, Namó (2005) enlista lo siguiente: "liderazgo pedagógico, autonomía, visión y metas compartidas, centrada en contenidos básicos, ambiente favorable para el aprendizaje, altas expectativas, seguimiento del progreso del alumno, evaluación institucional, refuerzo positivo, capacitación centrada en la práctica, facilitación de las instancias centrales del sistema, y, colaboración con la familia" (P. 29). Es necesario preguntarse si existe la posibilidad de lograr verdadera calidad en los aspectos mencionados sin contar con el trabajo eficaz y comprometido del profesorado. Por ello nunca se podrá enfatizar suficientemente el amplio valor de sus contribuciones.

Actualmente, el papel protagónico del docente se está volviendo una certeza, reporta Robalino (2005: Pp. 8-9), quien lo expresa de ésta manera: "¡Sin docentes, los cambios educativos no son posibles!". Por esto mismo resulta preocupante constatar que a los profesores, dice la especialista, "se les exige hacer todo lo que la sociedad, los estados y la familia no están haciendo". Y, que las exigencias relacionadas a "la calidad, eficacia y competitividad no siempre van acompañadas de recursos, autonomía y cambios estructurales". Es decir, existe una falta de corresponsabilidad y acompañamiento al docente que puede deberse, según explica Robalino, a la percepción tradicional que se tiene de éste como un ejecutante de currículos diseñados externamente; visión que descarta

su contribución a los aprendizajes de los estudiantes, la gestión institucional y las políticas educativas. No es de extrañarse entonces que los docentes se sientan agobiados, acotamos concordando con Frenzel y Rojas (2007), por la imposición de normas externas que definen lo “justo y razonable”, el “deber ser” muchas veces cristalizado por una cultura política que no les facilita su labor.

Noda (2017), establece que la cohesión entre los diferentes actores de una institución es fundamental para evitar esa paradoja en la que por un lado se anuncia que el recurso humano es “el activo más valioso” y por el otro, por medio de las políticas, actitudes y valores ejercidos en la práctica, se le menosprecia, generando desconfianza e incredulidad, desmotivación y falta de compromiso. Esto sucede, puntualiza la autora, cuando hay inconsistencia entre lo que se piensa, escribe, dice y se hace al interior de las instituciones. Por eso, el logro de calidad requiere de líderes institucionales capaces de atraer, retener, mantener, motivar y desarrollar personal idóneo y comprometido que ayude a alcanzar los objetivos institucionales emanados de su misión y visión mediante la colaboración de la comunidad en los procesos de diseño, ejecución e implementación.

Re-significar el rol del docente no será simple pues implicará más que una simple petición de opinión. Habrá que reconsiderar “la formación inicial, el desarrollo profesional en servicio, condiciones de trabajo, salud, autoestima, compromiso profesional, clima institucional, valoración social, capital cultural, salarios, estímulos, incentivos, carrera profesional y evaluación del desempeño” (Robalino, 2005p.12). En resumen, es lógico pensar que el compromiso esperado en los maestros se pueda generar mejor como respuesta recíproca a la corresponsabilidad adquirida por las IES y las acreditadoras que por políticas impositivas que niegan a los docentes la facultad de incidir directamente sobre los procesos educativos para luego responsabilizarlos de aquello que pudiese ir mal.

La búsqueda de la armonía entre los actores internos y externos de la acreditación, vista como corresponsabilidad, contradice la lógica neoliberal de la estandarización en la que, según comenta Fardella (2012), se prescribe y determina por medio de descriptores externos la manera en la que los docentes deben conducirse. El desacato de los profesores a esos descriptores, o sea, actuar fuera del sistema, provocará que los docentes se vean invisibilizados y excluidos. En ese sentido los perfiles profesionales descontextualizados se vuelven factores

de inclusión y exclusión que dejan sin posibilidad de interpelación al maestro, forzándolo a inscribir su práctica profesional dentro de un lenguaje ajeno, de racionalidad eficientista. Por ello, las acreditadoras, al estar conscientes de que su trabajo debe servir como apoyo externo a los logros que cada IES se propone alcanzar contando con la contribución armónica de sus docentes, evitará convertirse en instrumento de fuerzas de poder homogeneizantes que se valen de palabras sutiles para construir verdades absolutas que silencian las voces importantísimas de actores fundamentales de la educación.

Así llegaremos a la conclusión de que, como en un proceso de colaboración no debe haber absolutismos, en lugar de importar conceptos de calidad que pueden no corresponder a la realidad de las universidades, se le debe otorgar a los docentes, así como a los demás miembros de la comunidad educativa, oportunidad de construir un concepto de calidad pertinente para la consecución de los objetivos institucionales.

6. EVALUACIÓN DOCENTE

Ya establecida la importancia de los docentes para la calidad educativa, podremos entender por qué su evaluación es vital. Las instituciones pueden recurrir para ello a listados de criterios sobre las responsabilidades y conductas de profesores. Estas enumeraciones se encuentran en publicaciones de agrupaciones expertas. Un ejemplo de ellas es la Organización Internacional del Trabajo (OIT en español o ILO por sus siglas en inglés), misma que acerca del perfil del docente calificado determina: tiene conocimiento de su disciplina, habilidades pedagógicas, aprendizaje dinámico, capacidad para evaluar, cuidar del bienestar de los alumnos a su cargo y ser auto-formativo. A esto se agrega el trabajo colaborativo tanto en el aula como con la institución, poder atender la diversidad en el aprendizaje, generar cohesión con la institución, hacer planeación, poder tomar decisiones profesionales, establecer relaciones de guía con los padres y lograr enlaces con comunidades externas. A lo anterior se suman las recomendaciones que la organización toma de la UNESCO para ámbitos universitarios: satisfacer las necesidades de enseñanza para todos los alumnos incluyendo el desarrollo de pensamiento crítico y el intercambio de ideas, realizar investigación que influya tanto al interior de las universidades como hacia comunidades externas y contribuir a la gobernabilidad de la institución participando en trabajo colegiado (OIT, 2012).

En el mismo texto de la OIT se establecen criterios y principios de la evaluación docente, misma que debe ser: formativa, ligada a las estrategias, sobre evaluación y objetivos de la institución, sostenida por criterios holísticos, transparente, objetiva, equitativa y justa, balanceada en cuanto a las necesidades de mejora y retroalimentación y, basada en auto-regulación profesional.

Aunque, como ya ha sido mencionado, la evaluación para la acreditación debe superar las limitaciones de las definiciones técnicas e incluir espectros más amplios para poder reflejar las realidades institucionales con mayor precisión. Por ejemplo, los acreditadores deben ir más allá de la simple verificación de los nombres escritos en publicaciones y estar conscientes que la exigencia por publicar genera conductas no éticas. Entre ellas se encuentran la permisividad por parte de los docentes hacia el trabajo de los alumnos presentado con irregularidades, plagio, condicionamiento y presión de los centros de trabajo hacia sus maestros para conseguir o mantener el empleo, falseamiento de información y apropiación de crédito por quien no realizó la investigación, por mencionar algunos aspectos (Hirsch, 2016). Heyneman (2013) confirma que las presiones sobre los profesores en entornos de competencia y mercantilización pueden llevarlos a un comportamiento corrupto, sobre todo si la comunidad no proporciona recompensas suficientes ni equitativas al buen comportamiento, incluidos los profesores adjuntos, y, si se privilegia la investigación sobre la enseñanza como criterio de excelencia.

Una propuesta más se puede deducir del estudio de Etxague, Huegun, Lareki, Sola y Aramendi (2009). Quienes solicitaron la opinión de profesores para conocer el impacto de los procesos de acreditación en su lugar de trabajo. Ellos tomaron en cuenta variables como las aportaciones de entrada o inputs de la institución (recursos, apoyos innovación y formación docente), los procesos educativos (con subcategorías como lo curricular, lo organizativo y atención a la diversidad), los resultados (en imagen del centro, humano y epistemológico en los alumnos y de objetivos académicos). A partir de su investigación se pudo constatar la utilidad de las percepciones de los profesores para conocer los aspectos en los que un proceso de acreditación ha obtenido beneficios, así como en donde no se han alcanzado los objetivos propuestos. La relación que esto tiene con la evaluación docente es que el contacto de evaluadores y docentes, contextualizado, puede representar una valiosa oportunidad para convertir sus interacciones,

normalmente unidireccionales dentro de un modelo técnico de evaluación, en diálogos capaces de aportar información importante para el bien común.

Esa unidireccionalidad vertical es lo que pudo verificarse por un estudio sobre 78 universidades públicas mexicanas publicado por Rueda, Luna, García y Loredó (2010). Su investigación reporta aspectos interesantes en cuanto al impacto de la evaluación de docentes: Aunque se detenta la mejora de la docencia como objetivo central no se utilizan los resultados de las evaluaciones para mejorar la enseñanza. Ellos quedan dentro del ámbito administrativo traduciéndose en estímulos al desempeño, promoción, permanencia y aumentos salariales, evaluaciones de acreditación externa o programas especiales del gobierno. En el caso de estímulos, sólo se considera a los profesores de tiempo completo, dejando fuera a los de tiempo parcial. En la mayoría de las instituciones, el cuestionario de apreciación estudiantil es el principal instrumento utilizado. El hecho de que la mayoría (77%) de las universidades diseñan sus propios cuestionarios, genera dudas sobre la correspondencia entre las preguntas y las necesidades de la institución o que se tenga intención de resolver los problemas detectados por medio del instrumento. Esta falta de certeza crece cuando se constata que las capacitaciones de las instituciones generalmente no tienen conexión con los hallazgos de las evaluaciones. Además, los investigadores comentan que los participantes indicaron que los responsables de realizar las evaluaciones no se encuentran bien capacitados en la materia y suelen tener escolaridad y profesiones muy diversas. Algo notorio es que a los docentes se les da retroalimentación, pero no se promueven oportunidades para discutir los hallazgos en grupos o en cuerpos académicos o de áreas. Con ello también se pierden oportunidades de mejora institucional, pues, como explican Zabalza, Cid y Trillo (2014), el desafío es orientar el cambio no a los individuos sino al contexto institucional. Ellos comentan que, si un profesor introduce cambios en sus lecciones, aunque interesante, resulta de poco impacto. Serán aquellas modificaciones que comprometan tanto a varias instancias institucionales como las que afectan al proyecto educativo de las instituciones los que incrementan la influencia de la innovación. En otras palabras, la formación docente orientada a cambios grupales debería ser una prioridad en las universidades.

7. CÓDIGOS DE ÉTICA POR Y PARA LOS DOCENTES

Si las universidades y agencias acreditadoras renunciasen a la relación vertical con sus profesores, de poder y control, para permitir interacciones colaborativas, horizontales, descubrirían las bondades que tratar a los docentes como profesionales expertos pueden traer al bienestar de todos. Una herramienta que el profesorado puede diseñar y aplicar, tiene incluso el potencial para sustituir en gran medida los reglamentos y normatividad impositivos. Este instrumento es el código de ética. La razón para emplear códigos de ética para el impulso de la calidad docente la explica extraordinariamente Van Nulan:

“El buen maestro conoce y aplica una variedad de estrategias de enseñanza al presentar contenidos, trata a los estudiantes con respeto, reflexiona acerca de cómo mejorar la enseñanza, y completa la gran cantidad de actividades asociadas con la enseñanza y la escuelas. Esta descripción de un maestro habla del fin técnico de la enseñanza, pero no es el núcleo de la enseñanza. La integridad está en el núcleo de ser un maestro: al final del día, la integridad (como un aspecto de la ética y la conducta) es lo que permanece” (2009: 88).

Los códigos de ética no son una receta mágica infalible. Sin embargo, pueden convertirse en poderosas herramientas para la lucha contra la corrupción y generar y mantener orden consensuado en las universidades. Poisson (2009; 2010) comenta que los códigos de ética para docentes contribuyen de dos maneras. Primero, apoyan en la construcción de mejores entornos e interacciones de enseñanza y aprendizaje mientras ayudan a frenar conductas no deseadas. Segundo, al promover la ética, pueden asegurarse de que los valores comunes sean compartidos por todos los implicados. La autora explica que éstos listados detallan las obligaciones de los maestros tanto en su enseñanza (competencia y asistencia regular) como en sus relaciones con la administración, colegas, alumnos y la comunidad en general (imparcialidad, no discriminación). Ella agrega que para que su aplicación se debe tomar en cuenta la participación de los profesionales de la docencia y sindicatos de docentes en el desarrollo en su implementación, dar fácil acceso y difusión (en formación docente y para profesores

en servicio), establecer mecanismos necesarios para el registro y trámite de cualquier queja a nivel nacional, local o escolar; y promover la autorregulación por parte de la comunidad de docentes. Poisson establece los siguientes pasos para iniciar el diseño y uso de códigos de ética en una institución: formular el contenido del código, redactarlo, diseminarlo y promoverlo, implementarlo, reportar y sancionar conductas inadecuadas y revisar y evaluar su impacto.

8. PAPEL DE LOS EVALUADORES

Aguilera (2017), acertadamente establece el reto que representa formar evaluadores para procesos de acreditación, pues, dado que el máximo conocimiento se encuentra en las universidades, entonces, ¿quién estará capacitado para evaluarlas? Y, ¿qué criterios pueden utilizarse sino aquéllos que las mismas instituciones provean? Estas dos cuestiones dan forma a los sistemas de evaluación y acreditación de las IES. Son, los académicos más consolidados quienes evalúen la calidad, pero, para evitar que el proceso sea endógeno, mayormente se ha decidido que un instituto (generalmente una agencia) organice y coordine las actividades de evaluación y acreditación. Los evaluadores, por provenir del mundo académico son pares de los evaluados. Ellos tendrán que establecer principios que generalmente se deducen del ser y quehacer de las universidades. Para ello habrá que reflexionar sobre el ser y sentido de las IES en estos tiempos sin dejar de lado su origen y desarrollo histórico. Aguilera también acepta que los estándares de calidad deben construirse desde las mismas IES, por lo que el rol de las acreditadoras será el de coordinar y establecer pautas metodológicas de trabajo, es decir, referentes tanto académicos como de gestión para las universidades.

9. CONCLUSIONES.

Resumiendo lo argumentado a lo largo de éste artículo, los cambios provocados por los tiempos actuales exigen a las universidades una transformación genuina, que abandone la simulación y que tenga claridad en un aspecto central: cualquier intento que se haga de lograr calidad apoyándose en el acompañamiento de la evaluación tiene tendencia a desdibujarse fácilmente debido a la multiplicidad de intereses e interacciones en juego. Por eso, el combate a la corrupción de la educación y de su evaluación debe convertirse en una prioridad. Se deberá revalorar la integridad, honestidad y actitudes éticas no desde una postura

idealista sino como único camino hacia la verdadera evolución de la educación. Asimismo, se tendrá que reconocer el papel protagónico del docente dentro de las universidades y dignificar su trabajo como colaborador profesional cuya aportación es un componente insustituible para la calidad educativa resulta imperativo.

Es también sustancial repensar la evaluación docente como un acompañamiento de carácter horizontal en el que todos los involucrados comparten la responsabilidad por establecer las condiciones para que el profesorado lleve a cabo su labor formadora sin ser coaccionado por presiones alienantes de su trabajo o acciones punitivas que no aspiran a la mejora de la enseñanza, sino que persiguen la mercantilización indiscriminada o la legitimación. Para ello, las evaluadoras y acreditadoras deberán superar los criterios técnicos, tan impulsados por la visión funcional neoliberal pero insuficientes para describir, y por lo tanto cambiar, la realidad de las IES. Este cambio puede generarse por ejes como la transparencia, la participación y el acceso a la información, para poder con ello conseguir una reducción de los altos costos, económicos y sociales, que la corrupción genera en el sistema donde se sitúa la enseñanza superior.

Además, la confianza entre evaluadores y el respeto a la autonomía de las instituciones y a la libertad intelectual y de cátedra de los docentes se revela como un ingrediente sustancial para la vitalidad y funcionamiento colaborativo de las IES. La confianza en las acreditadoras generada no por la imposición ni por deseos de perpetuación de discursos oficiales sino por procesos claros y transparentes también es esencial para cumplir en su papel de agentes externos de cambio capaces de apoyar con su conocimiento y experiencia a las universidades. Ello con el fin de lograr propuestas de mejora auto-generadas y auto-reguladas confeccionadas desde el interior de las instituciones pero que armonizan con los contextos externos más amplios.

Daremos conclusión a éste texto aclarando que su factura no responde a deseos de legitimación de las políticas del gobierno en turno. Los discursos del pasado sirvieron para expresar una serie de objetivos que, estemos de acuerdo o no con ellos, sirvieron de guía a la educación en el país. Pero, el tiempo todo lo cambia y el presente reclama la capacidad de superar lo concluido y elaborar nuevos modelos de evaluación y acreditación, más comprensivos, con una perspectiva distinta, con la finalidad de que sus alcances sean mayores y logren impactar en

la realidad siempre perfectible da las universidades y de la sociedad en general. Subyacentes a los términos destacados existen conceptos complejos que reflejan la cotidianeidad de las IES y de sus posibles aspiraciones por progresar. Es muy probable que seguiremos teniendo encuentros con estas ideas más allá de la presente administración nacional, pues rara vez los discursos oficiales en materia de educación responden a caprichos o improvisaciones de un hombre sólo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilera, R. (2017) Aseguramiento de la calidad de la educación superior. En: Educación Superior y Sociedad (ESS) Instituto Internacional de Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) Colección 25 aniversario Vol. 22 ISSN 07981228. Pp. 131-154.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261633>

Buendía, A. (2011) Evaluación y acreditación de programas en México. Más allá de los juegos discursivos. En: Revista diálogos sobre educación. Año 2, No 3, julio-diciembre 2011. ISSN 2007-2171. Pp. 1-19

<http://dialogossobreeducacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/371>

Cárdenas, S. (2012). La corrupción en sistemas educativos: una revisión de prácticas, causas, efectos y recomendaciones. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 14(2), 52-72. <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-cardenas.html>

Consejo Internacional de Política de Derechos Humanos-Transparencia Internacional (2010) Integrating human rights in the anti-corruption agenda. Challenges, possibilities and opportunities. Suiza.

https://assets.publishing.service.gov.uk/media/57a08b34e5274a27b2000a0f/integrating-humrights_.pdf

Etxague, X., A. Huegun, A. Lareki, J. Sola y P. Aramendi (2009) Diferencias en la percepción de variables educativas antes y después de la implantación de sistemas de acreditación de calidad. En: Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación. 2009, Vol 7, No 3. ISSN: 1696-4713.

<https://www.redalyc.org/pdf/551/55114063002.pdf>

Fardela, C. (2012) Verdades sobre la docencia, efectos y consecuencias subjetivas de la evaluación docente en Chile. EN: Revista de Psicología, Vol. 21, N° 1, junio 2012. Pp. 209-227.

https://www.researchgate.net/publication/273028455_Verdades_sobre_la_docencia_efectos_y_consecuencias_subjetivas_de_la_evaluacion_docente_en_Chile

Frenzel y Rojas (2007) Impacto de los procesos de evaluación y acreditación en el ámbito universitario (ponencia) Facultad regional tucumán - universidad tecnológica nacional. VII coloquio internacional sobre gestión universitaria en América de Sur. "Movilidad, gobernabilidad e integración regional" Mar del Plata: Argentina. 29 de noviembre a 1ro de diciembre del 2007.

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/82949/TRABAJOFRENZEL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Gómez y Marecos (2017). Regulación versus mejora continua de la calidad de la educación superior: equilibrio entre la evaluación externa y gestión interna, en el marco de la autonomía institucional. En: Educación Superior y Sociedad (ESS) Instituto Internacional de Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC Colección 25 aniversario Vol. 22 ISSN 07981228. Pp. 21-41.

<http://catedrarsu.udg.edu/admin/js/kcfinder/upload/files/N%C3%BAm%2026%20Revista%20Educaci%C3%B3n%20Superior%20y%20Sociedad.pdf>

Guidó, E. (2005) Acreditación: ¿calidad o instrumento de legitimación para la educación superior? En: Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación" Volumen 5, Número Especial, Año 2005, ISSN 1409-4703: Costa Rica.

<http://www.cea.ucr.ac.cr/media/diea/acreditacion.pdf>

Hallak, J., & Poisson, M. (2005). Ethics and corruption in education: an overview. Journal of Education for International Development, 1(1).

<http://equip123.net/JEID/articles/1/1-3.pdf>

Hallak, J. y Poisson, M. (2007) *Corrupt schools, corrupt universities: What can be done?* Francia: UNESCO-International Organization for Education Planning.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150259>

Heyneman, S. (2013) *Higher education institutions. Why they matter and why corruption puts them at risk.* En Sweeney, Despota y Lindner (eds.) *Global Corruption Report: Education* TRANSPARENCY INTERNATIONAL. P. 101-107.

<https://web.edu.hku.hk/f/acadstaff/376/Global%20Corruption%20Report%3A%20Education.pdf>

Hirsch, A. (2016) *Comportamiento responsable en la investigación y conductas no éticas en universidades de México y España.* En: *Revista de la Educación Superior* 45(179) (2016) 79-93.

http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista179_S2A5ES.pdf

Lemaitre, M. (2017) *Presentación.* En: *Educación Superior y Sociedad (ESS) Instituto Internacional de Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC Colección 25.º aniversario Vol. 22 ISSN 07981228. Pp. 11-20.*

<http://catedrarsu.udg.edu/admin/js/kcfinder/upload/files/N%C3%BAm%2026%20Revista%20Educaci%C3%B3n%20Superior%20y%20Sociedad.pdf>

Jorge E. Martínez, J., S. Tobón y A. Romero (2017) *Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina.* En: *Innovación Educativa.* ISSN: 1665-2673 vol. 17, número 73 | enero-abril, 2017. Pp. 79-96.

<http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n73/1665-2673-ie-17-73-00079.pdf>

Namo, G. (2005) *Profesores para la igualdad educacional en América Latina. Calidad y nadie de menos.* En: *Revista PRELAC Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe.* No 1/Julio de 2005. Protagonismo docente. Pp 25-37.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144666>

Noda, M. (2017) *Evaluación de la calidad y su acreditación en Cuba: actualidad*

y retos en el contexto de la agenda educativa 2030. En: Educación Superior y Sociedad (ESS) Instituto Internacional de Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC Colección 25.º aniversario Vol. 22 ISSN 07981228. Pp. 87-109.

<http://catedrarsu.udg.edu/admin/js/kcfinder/upload/files/N%C3%BAm%2026%20Revista%20Educaci%C3%B3n%20Superior%20y%20Sociedad.pdf>

Organización Internacional del Trabajo (2012) Handbook of good human resource practices in the teaching profession. International Labour Office: Suiza.

https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/publication/wcms_187793.pdf

Poisson, M. (2009) Guidelines. For the design and effective use of teacher codes of conduct. France: UNESCO-International Institute for Educational Planning.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185010>

Poisson, M. (2010) Corruption and education. Francia: UNESCO

https://www.iaoed.org/downloads/WEB_11_corruption%20and%20education_final_.pdf

Robalino, M. (2005) ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. En: Revista PRELAC Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. No 1/Julio de 2005. Pp. 7-24.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144709>

Rueda, M, E. Luna, B. García y J. Loredo (2010) La evaluación de la docencia en las universidades públicas mexicanas: un diagnóstico para su comprensión y mejora. En: Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2010 - Volumen 3, Número 1e. ISSN: 1989-0397. Pp. 77-92.

https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661585/RIEE_3_1_6.pdf?sequence=1

Salas, I. (2013) La acreditación de la calidad educativa y la percepción de su impacto en la gestión académica: el caso de una institución del sector no universitario en

México. En: *Calidad en la Educación* n. o 38, julio 2013 • pp. 305-333

https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652013000100009

Stensaker, B. (2013) Ensuring quality in quality assurance. En Sweeney, Despota y Lindner (eds.) *Global Corruption Report: Education* Transparencia Internacional. P. 124-132.

<https://web.edu.hku.hk/f/acadstaff/376/Global%20Corruption%20Report%3A%20Education.pdf>

Van Nulan, S. (2009) *Teacher codes: learning from experience*. Francia: Unesco-International Institute for Educational Planning.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185872>

Waite, D. y D. Allen (2003) *Corruption and Abuse of Power in Educational Administration*. En: *The Urban Review*, Vol. 35, No. 4, December 2003.

https://www.academia.edu/31369277/Corruption_and_Abuse_of_Power_in_Educational_Administration

Zabalza, M., A. Cid y F. Trillo (2014) *Formación docente del profesorado universitario. El difícil tránsito a los enfoques institucionales*. En: *Revista Española de Pedagogía*. Año LXXII, No 257, enero-abril 2014, Pp. 39-54.

<https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2014/02/257-03.pdf>

3

¿POR QUÉ INVESTIGAR ACERCA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN LAS REGIONES DE COLOMBIA?

WHY RESEARCH ABOUT THE QUALITY OF EDUCATION IN THE REGIONS OF COLOMBIA?

Nora Astrid Corredor Gómez^{1*}

astrid.corredor@gmail.com

Secretaría de Educación de Cundinamarca, Colombia

RESUMEN

La calidad de la educación en Colombia es el resultado de la calidad de la educación en cada una de las regiones. En el presente artículo se exponen algunos argumentos que justifican realizar investigaciones para comprender las

¹ ^{*} *Estudiante de Doctorado en Pensamiento Complejo en Multiversidad Mundo Real, México; Magister en Tecnología Educativa en Tecnológico de Monterrey, México; Especialista en Pedagogía Grupal, en Fundación Universitaria Monserrate, Colombia; Economista, Universidad Nacional de Colombia. Docente de ciencias económicas y políticas de la Secretaría de Educación de Cundinamarca.*

Código ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8187-9464>

<https://scholar.google.com/citations?user=gkIGSnMAAAAJ&hl=es>

problemáticas implicadas y proponer estrategias en cada región para mejorar la calidad de la educación del país, desde la perspectiva del pensamiento complejo.

PALABRAS CLAVE: Investigación en educación, calidad de la educación, pensamiento complejo, educación regional

ABSTRACT

The quality of education in Colombia is the result of the quality of education in each of the regions. This article presents some arguments that justify conducting research to understand the problems involved and propose strategies in each region to improve the quality of education in the country, from the perspective of complex thinking.

KEYWORDS: Research in education, quality of education, complex thought, regional education

INTRODUCCIÓN

En Colombia la organización política del país ha establecido un sistema descentralizado, organizado en 32 departamentos, donde cada departamento constituye una región diferenciada política y culturalmente. En este sistema se formulan políticas educativas regionales en el marco de las políticas nacionales, donde se tiene en cuenta la diversidad de cada región, sus necesidades, prioridades y las características propias de su contexto (grupos poblacionales, situaciones de conflicto armado, disputas por los recursos naturales). Entonces, el sistema de educación nacional conformado por todos los sistemas educativos regionales continuamente busca mejorar la calidad de la educación en Colombia y contribuir con el progreso del país.

Cada una de las regiones de Colombia atiende a las características propias de su contexto, por ejemplo, la presencia y confrontación de grupos armados insurgentes en algunas regiones y las luchas por el uso de los recursos naturales en otras regiones y formulan estrategias para todos los grupos poblacionales existentes, víctimas del conflicto, desplazados, indígenas, afrodescendientes. Las regiones consideran específicamente su contexto, su población en cada territorio y formulan estrategias específicas, porque en cada contexto existen necesidades que deben ser atendidas, problemáticas que deben ser solucionadas.

En Colombia predominan las investigaciones relacionadas con el tema de la educación en el ámbito nacional, donde se encuentran numerosos estudios acerca de los determinantes, los factores que se relacionan con la calidad de la educación. Sin embargo, las características del contexto colombiano conllevan a indagar de forma más profunda la calidad de la educación al interior de las regiones colombianas.

En el presente artículo la importancia de investigar acerca de la calidad de la educación en las regiones se justifica por las características propias del contexto colombiano, tales como, la desigualdad socioeconómica, la desigualdad en los resultados de las Pruebas Saber 11 y la diversidad cultural, desde la perspectiva del pensamiento complejo.

El pensamiento complejo según Morin (1994), inicialmente se explica a partir de la diferencia con la ciencia clásica, al rechazar consecuencias mutilantes, reduccionistas, unidimensionales y cegadoras de la simplificación. Por su parte el pensamiento complejo rompe el paradigma de simplificación y articula, relaciona, contextualiza y considera el reconocimiento de vínculos, enlaces, interrelaciones de fenómenos y acontecimientos, ya que aspira al conocimiento multidimensional el cual es necesario para reconocer y reaprender la complejidad de lo real, lo cual refleja el vínculo entre la complejidad y la vida cotidiana.

Morin (1999) explica que actualmente nos encontramos con saberes desunidos, divididos, compartimentados y a la vez con problemas cada vez más multidisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios y para articular y organizar los conocimientos y considerar problemas del mundo, es necesario una reforma de pensamiento. Esta reforma permite evidenciar lo complejo, "hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo y que existe un tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas." (Morin, 1999, p. 15-16). En este sentido considerar la perspectiva del pensamiento complejo permite tratar los problemas actuales, superar los principios de reducción y disyunción y considerar los elementos que hacen parte de la calidad de la educación en las regiones de Colombia, desde un enfoque multidimensional, que reconoce las interacciones dinámicas y transformaciones, permite ver el universo como una

red de entramado y relaciones donde los individuos son nodos (Najmanovich, 2001).

El ser humano es en sí mismo un sistema complejo, multidimensional, que comparte interacciones y articulaciones con el contexto, con la sociedad. Por lo cual los procesos de investigación acerca de la calidad de la educación contribuyen a encontrar múltiples variables, sociales, económicas, políticas, culturales que permitan considerar en un enfoque multidimensional al sistema educativo de Colombia como un sistema complejo donde confluyen el conjunto de variables y visualizar las relaciones entre las variables permite ampliar la perspectiva, con el fin de formular estrategias para el mejoramiento de la calidad. En este sentido, el pensamiento complejo conforma el marco para realizar procesos de investigación, donde se considere la complejidad como el conjunto de relaciones e interacciones centradas en el ser humano desde una perspectiva multidimensional, donde se considera el contexto histórico, cultural.

El carácter multidimensional, que considera el componente histórico y cultural, permite considerar una estrategia educativa que conlleve al ser humano con compromiso social y ansias de humanidad, que considere al hombre como sujeto complejo, Pupo (2013) considera que “es necesario mirar el presente con sentido histórico-cultural para afianzar lo valioso que nos hace fuerte y desechar lo prejudicial que nos debilita” (p. 43) y explica, “porque para revelar la complejidad del hombre hay que asumirlo con sentido cultural, es decir, en su actividad real y en la praxis en que deviene” (p. 17). Entonces, desde el pensamiento complejo es posible conocer el conjunto de relaciones complejas a través de una perspectiva multidimensional para comprender la realidad del ser humano. Entonces es posible observar las interacciones, la organización, evolución, rupturas, transformaciones en el sistema de educación en Colombia para comprenderlo.

Realizar procesos de investigación centrados en la calidad de la educación en los contextos regionales se justifica en tres situaciones que se observan en la realidad colombiana: la desigualdad socioeconómica, la diversidad cultural y la desigualdad en la calidad de la educación. Estas situaciones, desde un enfoque multidimensional, se encuentran en el contexto colombiano donde confluyen además las diferentes características geográficas, históricas, económicas y culturales propias de cada región del país.

DESIGUALDAD DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

En Colombia un indicador de la calidad de la educación es el resultado de las Pruebas Saber que se realizan para los niveles de educación básica (3, 5, 9), media (11) y Profesional (PRO). El presente artículo se enfoca en los resultados de las Pruebas Saber 11² porque permiten conocer la calidad de la educación media, que es un nivel de educación decisivo para continuar con programas de formación profesional, acceder a programas de becas y distinciones.

El problema de la calidad de la educación en Colombia se hace evidente por el bajo desempeño promedio de los estudiantes en el ámbito nacional, según la Contraloría (2014) se observa que en las Pruebas Saber 11 las áreas del conocimiento (matemática, lectura crítica, sociales y ciudadanas, ciencias naturales e inglés) se encuentran en los 45 puntos, por debajo del punto medio de la escala de valoración (que es de 0 a 100 puntos).

Además del bajo desempeño nacional, también es evidente la desigualdad en los resultados de las Pruebas Saber 11 entre las regiones. Al observar los resultados de las Pruebas Saber 11, publicados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2015)³, se evidencia la desigualdad en la calidad de la educación entre las regiones del país, se observa que las regiones con mejores resultados como Santander tienen un porcentaje de 49,36%, mientras Chocó tiene un porcentaje de 9,33% evidenciando una brecha significativa entre las regiones (Ver Mapa 1).

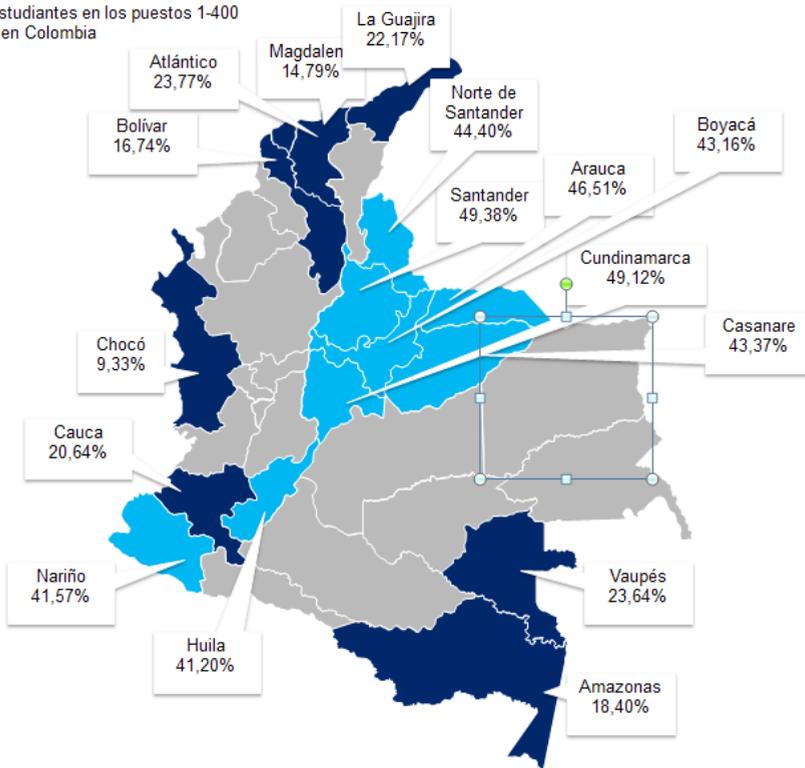
2 Las Pruebas Saber 11 son pruebas estandarizadas anuales para el nivel de educación media, se realizan a nivel nacional y evalúan las competencias genéricas de los estudiantes en las áreas de matemática, lectura crítica, sociales y ciudadanas, ciencias naturales e inglés.

3 El Ministerio de Educación Nacional (MEN) publica el resultado de las Pruebas Saber 11 en relación al porcentaje de estudiantes entre los puestos 1-400 en cada región, donde se incluyen los resultados de los estudiantes de todas las instituciones educativas públicas y privadas, de esta forma las regiones con mayor porcentaje tienen los mejores resultados.

Mapa 1

Porcentaje de estudiantes en los puestos 1-400 (sobre 1000) pruebas saber 11, año 2015

Porcentaje de estudiantes en los puestos 1-400
Departamentos en Colombia



Elaboración propia basada en Ministerio de Educación Nacional (2015)

En el informe de la Contraloría (2014) se presenta un análisis de la brecha educativa geográfica en los resultados de las pruebas Saber 11 de los años 2010 y 2012, explica que:

Los diez municipios con más bajos puntajes en los dos años considerados son en su mayoría chocoanos. Y a la inversa: los diez municipios más destacados en ambos años son todos de la región andina (Cundinamarca, Antioquia, Santander, Quindío, Boyacá): municipios de las regiones atlántica, pacífica, orinoquense o amazónica no figuran en este grupo. (p. 5)

La Contraloría (2014) afirma que la brecha educativa también es geográfica, regional y étnica, es una brecha que refleja la desigualdad en la calidad de la educación y se reconoce la asimetría en el logro educativo entre las distintas regiones del país. La brecha educativa se observa desde la perspectiva de desigualdad socioeconómica y diversidad cultural.

La desigualdad de la calidad de la educación es investigada en el contexto colombiano por Barrera-Osorio, Maldonado & Rodríguez (2012), Celis, Jiménez, & Jaramillo (2012), Hernández (2015) y la Contraloría (2014). Barrera-Osorio et al. (2012), observan que Colombia ha tenido avances en la cobertura, pero las mejoras en calidad educativa han sido marginales e inequitativas. Observan que los indicadores de calidad nacionales (cobertura educativa, resultados de las pruebas PISA) evidencian que la desigualdad en la calidad de la educación entre departamentos es importante y consideran que la calidad de la educación puede aumentar la movilidad social y reducir los niveles de pobreza. Celis, Jiménez, & Jaramillo (2012) realizan una investigación para encontrar la brecha de la calidad de la educación, encuentran que las diferencias de los resultados se explican por factores individuales, en el nivel de educación media. Celis, et. al. (2012) afirman que “El hecho de que existan diferencias en la calidad de la educación que reciben los individuos ocasiona brechas en la calidad de vida de la población, en las posibilidades de acceso a bienes y servicios, y en los ingresos.” (p. 68), relacionando la desigualdad de la calidad de la educación con la desigualdad socioeconómica. Hernández (2015) observa una relación entre la baja calidad de la educación en los sectores más pobres en Colombia, explica las diferencias en los resultados de las Pruebas Saber 11 como consecuencia de “la brecha de la calidad educativa, definida por la incapacidad del sistema educativo para lograr que individuos de menores condiciones socioeconómicas incorporen efectivamente los conocimientos y competencias que necesitan para participar en la sociedad” (p.7). Así la desigualdad de la calidad de la educación perpetúa las desigualdades socioeconómicas.

DIVERSIDAD CULTURAL

La diversidad cultural en las regiones se evidencia a través de las comunidades⁴

⁴ El Ministerio de Cultura (2008) define la comunidad como un grupo de personas, “Personas que se interrelacionan en un territorio gracias a la palabra, la comida y el trabajo. Personas que desde el inicio de los tiempos se buscaron, animadas por el espíritu de colaboración. Personas que se reconocen en sus características gracias a la memoria.” (p. 7).

regionales que viven en el territorio colombiano. En todas las regiones colombianas existen distintos grupos humanos que las habitan, comunidades regionales, que son grupos representativos que se identifican por sus costumbres específicas, su modo de vestir, su relación con el entorno, su lengua y su cultura. El Ministerio de Cultura (2008) afirma,

Aun cuando existen aspectos comunes a todos los habitantes de una nación, las culturas que conforman dicha nación se distinguen por la singularidad de las expresiones de sus habitantes. Por ejemplo, el habla de la costa y del interior; el modo de vestir de los llaneros y de los isleños; las fiestas míticas de los indígenas y las ferias tradicionales anuales de cada uno de los municipios de Colombia (p. 8)

El Ministerio de Cultura (2008), destaca cuatro comunidades en Colombia, indígenas, afrodescendientes, raizales y rom (Ver Mapa 2). Las comunidades indígenas de Colombia, se organizan en 81 etnias que se ubican en lugares ancestrales en donde guardan estrecha relación con la naturaleza. Las comunidades afrodescendientes, que ingresaron al territorio colombiano durante la colonización, se destacan por sus expresiones de identidad como la música, la danza, la religión y la gastronomía. Las comunidades raizales, tienen ancestros ingleses y africanos que se asentaron en las islas, la cultura resultó una mezcla cimentada en el turismo, el comercio y la pesca. La comunidad rom, llega en el siglo XIX con la primera gran migración de pueblos gitanos a Suramérica, estos pueblos nómadas, han entablado relaciones con las demás comunidades como comerciantes. Estas comunidades son una muestra de la diversidad cultural de Colombia, a lo cual se le agregan las comunidades regionales donde se evidencian costumbres y tradiciones que se mezclan y se fortalecen en un proceso continuo de identidad y diferenciación.

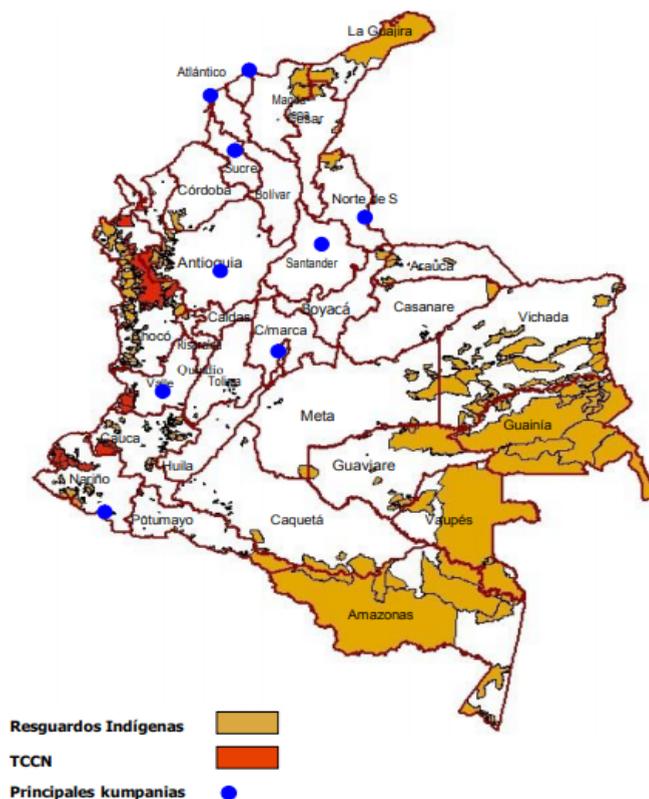
El ICFES, encargado del diseño y aplicación de las Pruebas Saber, reconoce la diversidad de los grupos evaluados y la desigualdad en los resultados como una fuente de información para identificar los diferentes niveles de la calidad de la educación en cada región. Por tanto, según el ICFES (2013), la prueba estandarizada permite comparar y determinar si existe desigualdad de calidad de la educación entre las regiones y también presenta una oportunidad para

plantear estrategias específicas para cada una de las regiones reconociendo la diversidad de los grupos poblacionales

Mapa 2

Ubicación geográfica de los resguardos indígenas, territorios colectivos de comunidades negras (TCCN) y Kumpanias del pueblo Rom.

Mapa 1. Ubicación geográfica de los resguardos indígenas, territorios colectivos de comunidades negras (TCCN) y Kumpanias del pueblo Rom



DANE (2007)

En Colombia se puede observar que las diferentes regiones del país presentan desigualdad en los resultados de las Pruebas Saber 11. Los bajos resultados de algunas regiones coinciden con ciertas características, se ubican geográficamente en las periferias del país, en las zonas fronterizas, son regiones con diversidad cultural étnica.

DESIGUALDAD SOCIOECONÓMICA

La desigualdad socioeconómica en Colombia se relaciona con el coeficiente de Gini, el cual mide la desigualdad en los ingresos en un país. Sánchez (2017) realiza un estudio estadístico de la desigualdad del ingreso en Colombia por departamentos, afirma que:

Colombia es uno de los países de América Latina con mayor desigualdad del ingreso. Ese elevado nivel de desigualdad se explica, en una parte importante, por las brechas interdepartamentales en los niveles de ingreso, lo que se articula a las heterogeneidades económicas, sociales y laborales en cada región del país (p. 287)

Entonces se observa que la existencia de la relación entre la desigualdad socioeconómica las características de cada región (Ver Mapa 3). En el análisis estadístico realizado por Sánchez (2017) se determina el coeficiente de Gini para cada uno de los departamentos de Colombia y encuentra que:

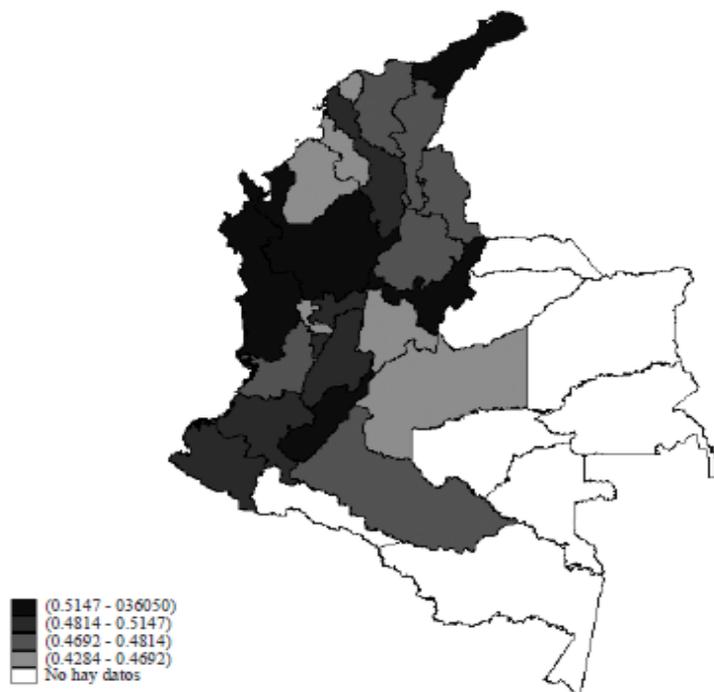
En el caso colombiano, la desigualdad del ingreso es elevada, sin embargo, hay departamentos con mayores niveles de desigualdad y otros que tienen niveles de desigualdad relativamente bajos, si se contrasta con el promedio nacional. La desigualdad al interior de los departamentos es contrastante, con coeficientes de Gini que van de 0,4284, hasta 0,6050; mientras que para el total nacional el Gini es de 0,5226, lo cual, comparado con el valor para otros países, es de los más altos de la región, e incluso del mundo (p. 267)

Sánchez (2017) atribuye a diferentes causas la desigualdad socioeconómica en un país, entre las cuales incluye los niveles de educación, y otros factores como concentración económica, mercado laboral, estructura productiva, remuneración, impuestos, conflicto armado, desplazamiento forzado.

Mapa 3

Coeficiente de Gini en Colombia por departamentos

Gráfica 2.
Coeficiente de Gini en Colombia por departamentos



Fuente: elaboración propia con base en la GEIH. DANE (2016).

Sánchez (2017)

La relación entre calidad de la educación y la desigualdad socioeconómica en Colombia, la cual es explicada por Barón (2010), Enríquez, Segura & Tovar (2013) y Sánchez (2012). Sánchez (2012) afirma que “una mejor educación de un país permite que hayan menos desigualdades y una disminución de la pobreza por cuanto la gente no queda marginada de las actividades productivas.” (p. 4). Enríquez et al. (2013) observan que la educación en América Latina presenta insuficiente cobertura de la educación preescolar, elevado acceso al ciclo básico y escasa capacidad de retención y con estas condiciones “tiende a reproducirse la desigualdad de oportunidades de una generación a la siguiente, permitiendo que factores de carácter asociativo graviten decisivamente en las posibilidades

futuras de bienestar.” (p. 656). Barón (2010) afirma “La existencia de estas brechas en el rendimiento académico repercuten en la baja productividad de sus habitantes y en un limitado dinamismo económico.” (p. 1). Entonces se evidencia que en Colombia mejorar la calidad de la educación reduciría las desigualdades socioeconómicas.

Es evidente la relación entre la desigualdad socioeconómica y la desigualdad en la calidad de la educación a través del análisis por departamento realizado por Sánchez (2017). A partir de esta información se encuentra relación entre la desigualdad económica y la calidad educativa, se observa que existe coincidencia de bajos resultados en las Pruebas Saber 11 con altos niveles de desigualdad entre los departamentos de La Guajira, Chocó y Cauca, también existe coincidencia de altos resultados en las Pruebas Saber 11 con bajos niveles de desigualdad en los departamentos de Cundinamarca, Santander y Norte de Santander. ya que las condiciones socioeconómicas iniciales (niveles de ingresos y nivel de educación de los padres, acceso a recursos educativos, acceso a instituciones educativas de calidad) tienden a perpetuar los bajos resultados de la calidad de la educación (Celis, Jiménez, & Jaramillo, 2012; Chica, Galvis & Ramírez, 2012; Gamboa, 2012 y Orjuela, 2012). La situación de las regiones parece un círculo donde la calidad de la educación perpetúa las condiciones de vida.

En este sentido también se observa una relación recíproca entre la desigualdad y la calidad de la educación. Reconocer la desigualdad socioeconómica como causa y consecuencia de la desigualdad de la calidad de la educación permite plantear nuevas relaciones entre las variables que inciden en la calidad de la educación, teniendo en cuenta la diversidad cultural entre las regiones. En este sentido, se hace necesario un sistema educativo que permita a los estudiantes de diferentes condiciones socioeconómicas desarrollar las habilidades y competencias para participar y mejorar su calidad de vida, para que sean cada vez más los estudiantes que logren compensar y superar sus condiciones iniciales.

La situación de la calidad de la educación en Colombia conlleva a interrogarse acerca de las variables que han generado esta situación. En Colombia el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) encargado de la realización de las Pruebas Saber ha determinado un conjunto de factores asociados para identificar y evaluar las variables que inciden en los resultados

a través de un cuestionario socioeconómico que los estudiantes diligencian en el momento de presentar la prueba. El cuestionario indaga por “características del núcleo familiar (composición, estatus laboral y educativo); condiciones del hogar (dotación de bienes dentro de la vivienda, situación económica, estrato socioeconómico, disponibilidad de conexión a internet y servicio de televisión por cable); así como el tiempo dedicado por la familia al entretenimiento” (ICFES, 2018, p.12). Además de las variables consideradas por el ICFES, la situación entre las regiones implica considerar más variables del contexto, culturales, histórico, geográfico que permitan comprender la diferencia de los resultados de las Pruebas Saber 11 entre las regiones, analizar las estrategias de políticas educativas regionales y proponer estrategias para el mejoramiento de la calidad de la educación.

CONCLUSIONES

La calidad de la educación de cada una de las regiones del país tiene incidencia en el progreso del país a través del mejoramiento de las condiciones de vida de los ciudadanos. Por esto realizar procesos de investigación acerca de la calidad de la educación en las regiones, desde la perspectiva del pensamiento complejo, permite comprender el problema de forma integral para proponer estrategias de política que contribuyan a mejorar la calidad de la educación y que consideren el contexto, las características propias de cada región.

La calidad de la educación en Colombia tiene el reto de formular estrategias que contribuyan con la equidad y la pertinencia en las regiones, tales como ofrecer mayores oportunidades de acceso a educación y al trabajo, realizar programas que consideren la diversidad cultural, promover diferentes modalidades de educación a distancia, virtual, semipresencial, garantizar la movilidad entre los diferentes niveles de formación técnica, tecnológica, profesional. También se hace necesario contemplar estrategias que tengan la capacidad y la disposición de cambiar las acciones a través del tiempo para alcanzar los objetivos, evaluar los impactos de las acciones y proponer innovaciones.

A partir de la tres situaciones expuestas de desigualdad en la calidad de la educación, diversidad cultural y desigualdad socioeconómica, que justifican realizar investigaciones en relación a la calidad de la educación en las regiones, surgen preguntas que pueden ser abordadas a través de procesos de investigación

tales como, ¿cuáles son las estrategias que permiten a los estudiantes superar las condiciones iniciales y obtener altos resultados en las Pruebas Saber 11?, ¿cómo inciden las políticas educativas regionales en los resultados de las Pruebas Saber?, ¿cuáles son las estrategias que utilizan las regiones para las condiciones iniciales de sus contexto?, ¿cuáles son las relaciones de dependencia entre las regiones y el país? ¿cuáles son las variables culturales que inciden en la calidad de la educación en las regiones? .

En el presente artículo se exponen algunas razones que justifican realizar investigaciones acerca de la calidad de la educación en las regiones, sin embargo desde la perspectiva del pensamiento complejo, cada investigador en su contexto puede dilucidar otras razones, otros factores, otras preguntas desde sus vivencias, experiencias, para contribuir con la educación y el progreso del país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barrera-Osorio, F., Maldonado, D. & Rodríguez, C. (2012). Calidad de la educación básica y media en Colombia: Diagnóstico y propuestas. Serie de documentos de trabajo Universidad del Rosario. Recuperado de <http://repository.urosario.edu.co/handle/10336/10907>

Barón, J. (2010). La brecha de rendimiento académico de Barranquilla. Documentos de Trabajo Sobre Economía Regional y Urbana. Recuperado de <http://www.banrep.gov.co/es/contenidos/publicacion/brecha-rendimiento-acad-mico-barranquilla>

Celis M., Jiménez, O., & Jaramillo, J. (2012). ¿Cuál es la brecha de la calidad educativa en Colombia en la educación media y en la superior?. Estudios sobre calidad de la educación en Colombia. Recuperado de <http://www.icfes.gov.co/investigadores-y-estudiantes-posgrado/resultados-de-investigaciones/item/1893>

Contraloría General de la República (2014). Política educativa y calidad de la educación básica y media en Colombia. Recuperado de <https://www.contraloria.gov.co/documents/20181/465868/Pol%C3%ADtica+educativa+y+calidad+de+la+educaci%C3%B3n+b%C3%A1sica+y+media+en+Colombia+2014.pdf/a24baf2b-9870-4197-8ed7-26abab19d7a2?version=1.0>

Departamento Administrativo Nacional de Estadística, DANE (2007). Colombia una nación multicultural. Bogotá: DANE.

Enríquez, C., Segura, A. & Tovar, J. (2013). Factores de riesgo asociados a bajo rendimiento académico en escolares de Bogotá. *Investigaciones Andina*, 15 (26), 654-666. Recuperado de <http://www.redalyc.org/toc.aa?id=2390&numero=26287>

Hernández, O. (2015). Determinantes del rendimiento académico en la educación media de Cundinamarca (Tesis de Maestría). Escuela Colombiana de Ingenieros, Bogotá.

ICFES (2013). Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación Alineación del examen SABER 11. Bogotá: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES).

ICFES (2018). Guía de orientación Saber 11 para instituciones educativas. Bogotá: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES).

Ministerio de Educación Nacional, MEN (2015). Colombianos: conozcan los resultados de las Pruebas Saber 11 de las regiones del país. Recuperado de <https://goo.gl/xQFuwt> <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-354565.html>

Ministerio de Cultura, (2008). Bitácora del patrimonio, comunidad. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-201501_recurso_1.pdf

Morin, E. (1994). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO

Najmanovich, D. (2001). Pensar la subjetividad. Complejidad, vínculos y emergencia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*. (6)14, 106-111. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.aa?id=27901409>

Sánchez, M. (2012). *Calidad de la educación y rendimiento académico en Cali 2009*. Cali: Universidad del Valle.

Sánchez, R. (2017). Desigualdad en el ingreso en Colombia: un estudio por departamentos. *Cuadernos de economía* 36 (7). (pp. 261-300).

4

**ESTRATEGIA METODOLÓGICA
PARA ESTUDIO DEL IMPACTO POR
DENSIFICACIÓN EN CENTROS DE
CIUDAD**

**METHODOLOGICAL STRATEGY TO
STUDY THE IMPACT OF DENSIFICATION
IN CITY CENTERS**

Florinda Sanchez Moreno. florinda.sanchez@unicolmayor.edu.co.

CODIGO ORCID: 0000-0001-5813-6929

Francisco Javier Lagos Bayona. flagos@unicolmayor.edu.co.

CÓDIGO ORCID 0000-0001-8764-1510

Yolanda Andrea Gómez Uribe. yagomez@unicolmayor.edu.co.

CODIGO ORCID 0000-0002-2352-0661

Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Bogotá. Colombia.

Florinda Sánchez Moreno

Ingeniera civil, con especialización en Conservación y Restauración del patrimonio arquitectónico. Doctora en Nuevos recursos y sustentabilidad en Turismo, de la Universidad de Salamanca. Desarrollo de investigaciones en el área del patrimonio cultural y sostenibilidad desde el año 2009. Docente universitaria por más de 19 años en áreas de construcción y arquitectura. Actividades académico administrativas en comités de currículo y comités de investigaciones. Ponente en seminarios y congresos nacionales e internacionales especializados en intervención de edificaciones patrimoniales, con publicaciones derivadas de proyectos de investigación y de participación en eventos. florinda.sanchez@unicolmayor.edu.co, fsanmor@gmail.com. Orcid: 0000-0001-5813-6929

Francisco Javier Lagos Bayona.

Arquitecto de la Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá, Magister en Construcción de la misma universidad y Magister en Diseño Sostenible de la Universidad Católica de Colombia; con 29 años de experiencia profesional en el sector privado y público, docente de planta tiempo completo de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, fue director del programa profesional en Construcción y Gestión en Arquitectura, es el líder del grupo de investigación CYGA y director de Proyectos de Grado en el mismo programa. flagos@unicolmayor.edu.co; Celular 3222176389. Orcid: 0000-0001-8764-1510

Yolanda Andrea Gómez Uribe

Contadora especialista de la Universidad Libre de Colombia con Maestría Internacional en Administración de Empresas de la Universidad Camilo José Cela en España. Con más de 20 años de experiencia docente en educación superior en instituciones privadas y públicas: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Universidad Católica de Colombia y Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales. Con cátedras como: Contabilidad, Legislación Tributaria/Laboral, Introducción a la Administración, Software contable, Costos y Presupuestos y Administración de Personal. Investigadora del grupo Construcción y Gestión en Arquitectura desde el año 2016 perteneciente a la Facultad de Ingeniería y Arquitectura de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, desarrollando investigaciones orientadas a la Calidad de la Construcción de Vivienda VIS/VIP, al manejo de los sobrantes de inventarios de obra y a la Densificación de la Construcción en Bogotá. Presentando ponencias y publicando artículos producto de la investigación a nivel local y nacional. Sea desempeñado también en el campo profesional asesorando varias entidades de servicios, comercio y sin ánimo de lucro en el ejercicio contable, administrativo, tributario y financiero de la organización empresarial. Grupo de Investigación CYGA Construcción y Gestión en Arquitectura. Número orcid 0000-0002-2352-0661

RESUMEN

Los centros tradicionales urbanos de las ciudades en el panorama contemporáneo están abocados a sufrir impactos por aspectos como la densificación, de la mano de acciones de renovación. En esta dirección, centros construidos con grandes valores desde la generación de paisaje urbano con identidad, memoria urbana y presencia de hitos de valor patrimonial, se pueden perder y, a la luz de discursos de renovación, generar paisajes urbanos de ciudad global.

En este contexto, se presenta un caso de análisis en el sector de Las Nieves en el centro tradicional de Bogotá, en donde se identifican los impactos en términos de paisaje urbano y posible pérdida de Bienes de Interés Cultural, causados por proyectos en altura, desarrollados durante el siglo XXI. Por la naturaleza del proyecto, se define en términos cualitativos e interdisciplinarios.

La construcción del denominado “edificio más alto de Latinoamérica”, la torre Bacatá, que, si bien es una muestra de la vanguardia en tecnología, no ha sido suficientemente estudiada desde el impacto que puede generar su presencia en una retícula urbana heredada desde la colonia. El sector analizado, ha ido conformando estructuras de expansión del sector universitario y con recientes conformaciones de torres de vivienda que generan densificación en altura.

En ese sentido, la estrategia metodológica para evaluación cualitativa de las dinámicas señaladas en el centro tradicional de la ciudad, aporta a la generación de conciencia sobre el valor del paisaje urbano de sectores cargados de memoria en el ámbito patrimonial. Este tema de relevancia actual, contextualiza desde otras perspectivas a los diferentes profesionales relacionados con procesos de construcción de edificaciones y los actores tomadores de decisiones en el desarrollo urbano de los centros de ciudad.

ABSTRACT

The traditional urban centers of cities in the contemporary landscape are bound to suffer damage due to aspects such as densification, in the hands of renovation actions. In this direction, centers built with great values from the generation of urban landscape with identity, urban memory and presence of landmarks of heritage value, can be lost and, in the light of the renewal speeches, generate urban landscapes of a global city.

In this context, a case of analysis is presented in the Las Nieves sector in the traditional center of Bogotá. where problems are identified in terms of urban landscape and possible loss of assets of cultural interest, caused by projects at height, affected during the 21st century, by the nature of the project, are defined in qualitative and interdisciplinary terms.

The construction of the same “tallest building in Latin America”, the Bacatá tower, which, although it is a sample of the avant-garde in technology, has not been sufficiently studied from the impact that its presence can generate in an urban grid inherited from the colony . The analyzed sector has been forming expansion structures of the university sector and with recent conformations of housing towers that generate densification in height.

In that sense, the methodological strategy for the qualitative evaluation of the dynamics indicated in the traditional center of the city, contributes to the generation of awareness about the value of the urban landscape of sectors loaded with memory in the heritage field. This topic of current relevance, contextualized from other perspectives to the different professionals related to the building construction processes and the decision-making actors in the urban development of the city centers.

PALABRAS CLAVE

Centros de ciudad, densificación, paisaje cultural

KEY WORDS

City centers, densification, cultural landscape

EL PATRIMONIO CULTURAL EN EL CONTEXTO DE LOS CENTROS DE CIUDAD

El patrimonio, en este estudio se define en términos amplios en la figura del paisaje cultural, el cual abarca los diversos ámbitos, tangibles e intangibles, que hacen parte de los valores y representaciones de una comunidad. Por una parte, la materialidad representada en las edificaciones, calles, espacios públicos, monumentos u ornatos, entre otros, los cuales forman parte del patrimonio construido o tangible de la ciudad y, de otro lado aspectos como identidad, costumbres, símbolos, relaciones y demás elementos que configuran la intangibilidad.

El ser humano, se ha distinguido en su caracterización sobre el planeta, como un creador de artefactos y transformador de los territorios, siendo estos, en este sentido, una expresión de contenido cultural, al decir de Ballart (1997, p. 16). Es de esta manera, como en un territorio se concentran el agregado de elementos tanto materiales o tangibles como de lo simbólico, significativo e intangible en “el cual los miembros del grupo comparten un peculiar sistema cultural” (Ballart. Ob.cit.p.16).

Tiempo y espacio son dos dimensiones fundamentales en la generación del concepto patrimonio como herencia de la cultura. En esa dirección, como inherencia natural, el tiempo se define desde el pasado frente al presente y los objetos y evidencias de lo intangible de los grupos humanos se van acumulando y, configuran la denominada herencia de las generaciones que van terminando su proceso natural a las nuevas. De esta forma, herencia y patrimonio se conjugan como dos acepciones que se atribuyen a los legados humanos y que identifican a un grupo.

Como parte de los procesos derivados de la relación objeto-tiempo, artefactos de la cotidianidad, que nacieron con un fin estrictamente utilitario van perdiendo ese significado y empiezan a ser considerados de manera diferente, tornándose en objetos culturales, donde lo simbólico destierra el valor de uso original. De otra parte, no todos los objetos se elaboran para permanecer de igual manera en el tiempo; por esto, las edificaciones, las joyas o las obras de arte tienen en común el ser objetos de larga duración temporal. Con el paso del tiempo, los grupos humanos aprecian algunos objetos, los del legado patrimonial, con ojos diferentes a sus creadores, y, así, el significado deja de ser el utilitario.

Al respecto, anota Ballart (Ob, cit, p. 35): “...son las culturas del tiempo que pasa las que en mayor grado tienden a favorecer la aparición de símbolos (cosas materiales que designan otras cosas)...”, con lo cual se demarca la importancia que las culturas otorgan a ciertos objetos por cuanto se les ha cargado de significados y, signo –objeto- y símbolo –significado, a menudo se integran, en una descontextualización de la esencia material original del objeto.

En síntesis, el legado de objetos del pasado que los grupos humanos deciden conservar con la carga significativa del presente es lo que se denomina patrimonio. “El patrimonio es una prueba evidente de los vínculos del pasado”, manifiesta

Ballart (Ob. Cit., p.36), con lo cual se otorga trascendencia a esos objetos que se ha decidido conservar para las nuevas generaciones y que configuran el repertorio del patrimonio.

Otro aspecto importante atribuido a los objetos considerados patrimonio es el valor pedagógico, entendido como el acceso al conocimiento del pasado a través de la historia contada por los objetos y los narradores de los mismos, es decir los historiadores. En este sentido, los objetos en sí mismos no tienen valor si no se divulga su existencia y la narración vinculada, sea institucional, científica o popular toma un cariz fundamental al lado de la historia.

Y, para finalizar la reflexión en torno al tiempo como variable vinculada al patrimonio, el valor del pasado magnifica el objeto de su esencia original y, siguiendo a Ruskin (Ballart. Ob.cit., p. 48):

La mayor gloria de un edificio no depende de su piedra, ni de su oro. Su gloria está en su edad, en esa sensación profunda de expresión, de vigilancia grave, de simpatía misteriosa, de aprobación o de crítica que para nosotros se desprende de sus muros largamente bañados por olas de humanidad.

Otro aspecto importante a considerar es el de los objetos como vehículos comunicantes de ideas. En este sentido, los seres humanos a través de signos y símbolos construyen una urdimbre de significado, que es esencia de la comunicación. En terrenos de la semiótica, el objeto se torna en signo, por cuanto representa alguna cosa diferente de sí mismo.

En este sentido, siguiendo a Ballard (Ob.cit., p 86), el objeto histórico o patrimonial, concreto y tangible, es un signo por cuanto representa el pasado histórico, el cual en sí mismo es abstracto. Dada la cambiante mirada y discurso de las épocas, los objetos no son únicos e inamovibles en la imagen del pasado que traen al presente y, pueden representar diversidad de imágenes de ese pasado. Esa dialéctica entre objeto, signo y representación lo ubican en el ámbito de símbolo. Son simbólicos pues se emparentan, a través de analogías, con aspectos con los cuales ya no tienen relación evidente.

La experiencia de las personas frente a los objetos de carácter patrimonial se hace desde dos aristas: por una parte, desde la sensibilidad, a través de los

sentidos y las sensaciones, y establece los rangos de aproximación desde la materialidad del objeto; una segunda situación se presenta desde el intelecto y, desde el conocimiento previo sobre los objetos y sus historias se establece otro tipo de conexión. El símbolo actúa desde esta instancia.

De otro lado, en el panorama internacional, en las últimas décadas del siglo XX se produjo la evolución del concepto del término patrimonio, a partir de las reflexiones de diversos teóricos que ratificaron la importancia del patrimonio urbano considerado como el caleidoscopio que conjuga diversos elementos que años atrás se valoraban de forma individual y descontextualizada, en las referencias dogmáticas tradicionales monumentalistas.

En tal sentido, es evidente que la noción del patrimonio, en el momento actual, extiende su incidencia hacia aspectos significativos de la representación de una comunidad.

Este concepto, de perspectiva compleja, tiene en cuenta la naturaleza cambiante de los territorios en nuestro país, en los cuales las comunidades han impreso sus huellas, las relaciones armónicas o conflictivas de los grupos y la trashumancia o permanencia de los mismos en un sitio. De otro lado, se reivindica la intangibilidad que se manifiesta en la huella cultural y que denota la identidad y memoria de las comunidades, de acuerdo a la identidad cultural multidiversa, expresada en nuestra Constitución.

En este sentido, el patrimonio cultural en Colombia en términos amplios se define como:

(...) todos los bienes materiales, las manifestaciones inmateriales, los productos y las representaciones de la cultura que son expresión de la nacionalidad colombiana, tales como la lengua castellana, las lenguas y dialectos de las comunidades indígenas, negras y creoles, la tradición, el conocimiento ancestral, el paisaje cultural, las costumbres y los hábitos, así como los bienes materiales de naturaleza mueble e inmueble a los que se les atribuye, entre otros, especial interés histórico, artístico, científico, estético o simbólico en ámbitos como el plástico, arquitectónico, urbano, arqueológico, lingüístico, sonoro, musical, audiovisual, fílmico, testimonial, documental, literario, bibliográfico, museológico o antropológico (Ley 1185, 2008).

La anterior definición demarca la importancia de las manifestaciones de las comunidades en ámbitos tanto de lo material como de lo intangible y busca, a través de su protección, la preservación de estas manifestaciones como parte fundamental de la memoria de la nación y sus territorios.

El centro tradicional de Bogotá, presenta en sus tejidos urbanos, por una parte la imagen de una época que tuvo impactos socio culturales y, de otra parte, como herencia de los procesos urbanos exhibe vacíos significativos que son susceptibles de renovarse para consolidar estructuras urbanas racionales y equilibradas.

DINÁMICAS DE CENTROS DE CIUDAD

El centro es el inicio, donde surge la ciudad que comienza a expandirse alrededor de éste y guarda la historia en cada una de sus edificaciones, vías y espacios de encuentro social. El centro no permanece estático, por el contrario, se encuentra en constante cambio, es evidencia del paso del tiempo desde el pasado hasta la actualidad, en sus construcciones, su trama y sus relaciones espaciales (Carrión, 2004, pág. 36).

Sin embargo, el centro como espacio histórico ha sufrido grandes deterioros ocasionados por los cambios de los que ha sido objeto, su vocación residencial ha mutado para albergar mezclas de usos y los habitantes con pocos recursos para garantizar el mantenimiento apropiado de sus viviendas, deben salir de allí; además se han generado comercios desorganizados e informales, producto de la subdivisión de los inmuebles y un deterioro social por las pocas oportunidades laborales, entre otros factores.

Lo anterior ha generado un empobrecimiento paisajístico reflejado en un centro desorganizado, incoherente, desordenado y desligado de los asentamientos tradicionales, con arquitectura de baja calidad estética y elementos insensibles debido a la falta de conciencia del paisaje (Nogué, 2010, pág. 416).

La situación descrita no es exclusiva del centro de Bogotá, es un escenario que se presenta en muchas ciudades latinoamericanas, por eso se han debido proponer planes para los centros tradicionales e históricos y se ha vuelto común escuchar palabras como conservación, renovación, rehabilitación y recuperación, términos que tienen diferentes significados que se presentan a continuación para dar claridad frente al tema.

La conservación “busca preservar el patrimonio construido para posibilitar su disfrute como cultural” (Martínez, 2004, pág. 18). La conservación se define como una actuación puntual que se realiza sobre la edificación para detener el deterioro de la edificación y evitar que se convierta en una patología más grave (Jurado, 2008, pág. 2).

El tratamiento de renovación urbana por su parte “está encaminado a recuperar y/o transformar las áreas ya desarrolladas de la ciudad que presenten avanzados procesos de deterioro físico y social o que presenten potencialidad de desarrollo en el marco del Modelo de Ordenamiento Territorial” (POT-2000, Citado por Martínez. 2004, p. 18).

De acuerdo a Martínez (2004, p. 19), Esquiaga (1999) enunció que la rehabilitación “es un conjunto de actuaciones coherentes y programadas, a potenciar los valores socioeconómicos, ambientales, edificatorios y funcionales de determinadas áreas urbanas, con la finalidad de elevar la calidad de vida de la población residente, mediante la mejora de sus niveles de habitabilidad y la dotación de los equipos comunitarios y espacios de uso públicos necesarios”.

La recuperación, por su parte, son las intervenciones que un gobierno puede emprender para mejorar las condiciones e intensificar el uso de una zona urbana ya existente, para acomodar población y actividades económicas con el fin de buscar el uso de nuevas áreas (Rojas, 2004, pág. 17).

Los términos anteriores se refieren a los tratamientos que pueden realizarse en los centros de las ciudades para darles vitalidad y que continúen con sus características de dinamismo, heterogeneidad social, vocación cultural y desarrollo económico.

No obstante, los valores con que cuenta el centro se esconden detrás del deterioro y la degradación física y social que sufre por el desplazamiento de usos residenciales. La población más pudiente migra para zonas de crecimiento de la ciudad que ofrecen mejores calidades ambientales, de servicios y actividades generadoras de empleo, o, en ocasiones se desplaza a lugares inaccesibles al centro, por temas de rentabilidad del suelo. Por lo tanto el crecimiento que tiene la ciudad produce grandes desventajas al centro (Rojas, 2004, pág. 3).

Las soluciones para mejorar los centros urbanos y el bienestar de su población parten de la capacidad de la economía local para proporcionar puestos de trabajo y generar ingresos tributarios, que permiten financiar servicios. Por esta razón, uno de los objetivos fundamentales de los procesos de recuperación de áreas centrales urbanas es promover el crecimiento económico (Rojas, 2004, pág. 27).

El turismo, de otro lado, es una estrategia para activar el centro dándole un enfoque cultural que permite el desarrollo económico. (Carrión, 2004, pág. 48), produce una rehabilitación para población foránea y permite retornar los recursos de forma rápida. Los proyectos que están detrás del turismo tienen un componente económico y a la vez cuentan con un ingrediente que combina lo económico y lo cultural al afirmar el sentido de pertenencia e identidad a la vez que mejora la calidad de vida de la población involucrada.

De otra parte, los centros de las ciudades en todo el planeta están nuevamente siendo objetos de lo que Carrión (2010) denomina del deseo, por cuanto, a partir de la concentración en su territorio de gran potencial en términos de memoria cultural y patrimonio, oferta de servicios de diferente índole y accesibilidad. Así, los planes y proyectos se han nuevamente relacionado con otorgar al centro un nuevo dinamismo, con inclusión de nuevos espacios públicos, alamedas y recorridos peatonales, mobiliario urbano, dotación de acceso a wi-fi público, como atractores para los ciudadanos y visitantes. La contraparte, en la otra cara de la moneda la constituye la generación de nuevos proyectos que no consideran aspectos esenciales del paisaje construido, escalas volumétricas equilibradas, relación espacial adecuada para el viandante y, claro está el subsiguiente impacto en términos de aglomeración urbana, caos vehicular, servicios públicos poco eficientes y generación de un paisaje desordenado, heterogéneo y globalizado.

Como referentes se presentan dos casos contrastantes. En primer lugar Bilbao y la actuación puntual de un sector industrial como detonante de redinamización. Esta era una ciudad netamente industrial bastante deteriorada. Debido a actuaciones realizadas por el sector público con apoyo de la ciudadanía, se posicionó en el contexto europeo en torno a la renovación de la infraestructura de transporte e intervención en el centro para acoger actividades económicas lo cual dinamizó la economía y se mejoraron las condiciones de la población.

La idea fue atraer inversionistas privados que ahora lideran el proceso de transformación junto con varios organismos públicos, a través de una sociedad de capital público que promovió la recuperación de tierras centrales con usos industriales y de transporte que estaban obsoletos, lo que modificó la imagen de deterioro del área central (Rojas, 2004, pág. 99).

Se realizaron básicamente tres intervenciones altamente simbólicas, inicialmente, el metro en el que se tuvo en cuenta el papel mediático de las grandes inversiones urbanas, encargando el diseño de las estaciones a Norman Foster un reconocido arquitecto. Un puente diseñado por Santiago Calatrava, y la construcción en el centro de dos equipamientos de escala internacional implantándole un carácter cultural: El Museo Guggenheim y el Palacio de Congresos y de la Música. Con estas obras se impulsó el desarrollo turístico y se diversificó la economía (Rojas, 2004, pág. 108), a partir del paradigma de la arquitectura-obra de arte y de autor.

En segundo lugar se referencia el caso del deterioro del centro de Quito, el cual se debió a los cambios de uso; las familias más pudientes dejaron el centro, dejando una población de bajos recursos y hacinada ya que la mayoría de edificaciones se dedicaron al comercio y a funciones administrativas, y pocas a la vivienda. A esto se sumaba el déficit de parqueaderos, de infraestructura de servicios suficiente, a la inseguridad, las leyes que normalizaban las edificaciones patrimoniales eran muy restrictivas, y el arrendo la propiedad por partes apoya la tugurización.

Para la preservación del centro histórico de Quito, se planteó que sólo sería posible con la vinculación del sector privado, ya que se concientizaron de que sólo sería posible cambiar el deterioro con la colaboración de los propietarios privados de los inmuebles, comerciante y usuarios (Rojas, 2004, pág. 144).

El centro se recuperó con actores públicos y privados. Los públicos se encargaban de infraestructura y la coordinación de los actores privados. Con inversión pública y privada se creó un fondo que pretendía devolver al centro histórico su importancia fundacional con vocación de comercio y de servicios tradicionales, "así mismo se proponía hacerlo atractivo para el visitante interesado en su acervo histórico y cultural" (Rojas, 2004, pág. 150). Aunque existen detractores que, aseguran se pasó a la escenografía turística y se acentuó la gentrificación, por cuanto los pobladores populares salieron del territorio, ante las presiones económicas y elitistas.

Se evidencia que para la recuperación de las áreas centrales es importante incentivar la instalación de empresas, revisando las normativas del uso del suelo e incentivos a las mismas (Rojas, 2004, pág. 29), ya que con la globalización los centros urbanos acogen una vocación económica (Nogué, 2010, pág. 58). Además se requiere una dinámica social que incluya generación de empleo y dignificación social a la población vulnerable (Carrión, 2004, pág. 47).

De otra parte, es conveniente equilibrar el aspecto de destinación turística con actividades y usos para la población de la ciudad, por cuanto es de esta manera que se puede asegurar un centro dinámico y que no pierda la identidad para la ciudad misma. No se puede dejar de lado la idea del “derecho a la ciudad” preconizada por Borja (2011. p. 2), donde el autor pone de relieve como en algunos casos, en los que predomina el paradigma tecnocrático y económico por encima del simbólico y ciudadano integral, se privilegia la privatización y debilitamiento del espacio público, con la generación de los no lugares, espacios fragmentados, guetos clasistas o las zonas del miedo.

PAISAJE URBANO

En la actualidad hay diversas posiciones sobre el término paisaje urbano. Tradicionalmente cuando se habla de paisaje urbano e imagen de la ciudad se alude a Lynch (2008) y su propuesta de analizar la imagen de la ciudad desde su configuración física a través de la lectura de bordes, sendas, nodos e hitos. Esto desde, las memorias y significados de los habitantes y no solamente como análisis objetual y objetivo del hecho existente.

La legibilidad de la ciudad se hace desde el habitante, con el cúmulo de experiencias y significados que le confieren seguridad en un territorio, como una de las características de habitar la ciudad o una porción de su territorio. Es así como desde las claves sensoriales del entorno, los habitantes organizan sus mapas mentales para desenvolverse en el lugar. Una porción de territorio, un barrio, por ejemplo, brinda un amplio marco de referencias que le otorgan identidad frente a los habitantes, aunque la percepción siendo subjetiva depende de circunstancias particulares. No viven y ven la ciudad de igual manera un urbanista a un habitante cotidiano de la calle. Es del territorio de donde se extraen elementos particulares, señales y símbolos que activan el recuerdo en esa instancia de la memoria colectiva.

Una de las posiciones es la que se considera en esta propuesta y se vincula con el enfoque cultural. Es así como Maderuelo (2010) propone el paisaje urbano como un constructo mental del habitante y no solo como un soporte físico u objetual aislado. Dice Maderuelo:

De la misma manera que el paisaje no es la naturaleza ni el territorio, el paisaje urbano no es la ciudad, ni alguno de sus enclaves significativos, sino la imagen que de ella se destila, bien sea esta individual o colectiva.

De otra parte, si bien la Unesco definió el concepto de Paisaje cultural, desde 1972, más recientemente ha incluido una precisión para la definición del paisaje en los centros urbanos; es así como en 2011 expide una recomendación que permite sentar las bases de un planeamiento integral para la gestión de los centros urbanos. Se define el paisaje urbano histórico como “la zona urbana resultante de una estratificación histórica de valores y atributos culturales y naturales que trasciende la noción de conjunto o centro histórico para abarcar el contexto urbano general y su entorno geográfico (Recomendación sobre el paisaje urbano histórico. 36ª Conferencia General de la UNESCO. Paris. 2011). Esta posición, fija el enfoque en términos amplios, con implicaciones territoriales y no queda solamente en el análisis de la espacialidad y referentes materiales.

De otro lado, la ciudad es percibida por personas heterogéneas de diferentes clases y características; así mismo, es escenario de constantes cambios y transformaciones producidos por los constructores siguiendo diferentes enfoques. Una premisa de la ciudad es que muta en el tiempo “los detalles cambian constantemente” (Lynch, 2008, p. 10), este es un principio inherente a los sectores urbanos que produce diferentes reacciones en la sociedad; puede romper recuerdos, causar desorientación por la pérdida de referencias y producir ansiedad en las personas que la habitan.

DENSIFICACIÓN

El término densificación hace referencia a incremento o cambio de una actividad habitual a una situación nueva, que se presume mejora la optimización del uso del suelo por cuanto se construye de manera horizontal en espacios pensados con eficiencia de lo que se considera básico y necesario para el hábitat del individuo tanto en la vivienda como en la empresa; y eso conlleva a transformación de la condición natural del entorno, los servicios, los comercios, los requerimientos

del desarrollo humano; asumiendo nuevos retos de formación de vida, de familia, de organizaciones y de sociedad.

Es una situación que se presenta en las grandes urbes, que a partir de los Planes de Ordenamiento Territorial y por efectos del alto precio del suelo es directamente proporcional a la disminución de terrenos no construidos en las zonas urbanas.

En Colombia el factor constructivo es de gran peso, por cuanto se constituye en el segundo subsector económico de desarrollo, que permea todos los renglones de la economía del país como: los servicios, la industria, el comercio y la importación de bienes, en general.

Las políticas gubernamentales donde se retrae el control del territorio nacional en cuanto a seguridad, a políticas de bienestar de los territorios alejados a las grandes urbes, la posibilidad de abastecimiento de bienes y servicios y los altos índices de desplazamiento rural por efectos del conflicto, hacen que los pobladores encuentren oportunidades en las ciudades.

Es así como se encuentra que ciudades como Bogotá que en su historia reciente cuenta con centralización poblacional, ocupando zonas que inicialmente no se habitaban como las riveras de los ríos, los cerros orientales, los linderos de los humedales y las zonas de páramo, han debido acoger racimos humanos que consideran más seguro y propicio el acercarse a la ciudad capital, pese a que no se cuente con servicios públicos básicos en las zonas que se han invadido y que los gobiernos de turno han debido legalizar paulatinamente haciéndoles llegar los servicios básicos que incluyen el transporte hasta el lugar de residencia. Razón por la cual esta ciudad es una de las mayormente pobladas en Latinoamérica y que cuenta con un alto índice de desigualdad social. Situación que se comparte con Ciudad de México, Lima, Santiago de Chile, Rio de Janeiro, Sao Paulo y Buenos Aires.

La densificación de las ciudades está ligada a mayor competitividad en las urbes debido al aprovechamiento de espacios que han sido relegados por la población habitual de la zona, la cual ha sido desplazada por los fenómenos de recuperación y revitalización, convirtiéndose en centros de comercio, habitacionales y de negocios de nuevos pobladores con mayor capacidad económica y financiera. Se escogen los centros de ciudad en la actualidad como los nuevos sectores de

posicionamiento, porque a partir de su historia ha sido el lugar por el cual se creó la ciudad y cuenta con mejor accesibilidad, servicios públicos, seguridad pública y alta representatividad de gobernanza local, sin olvidar la ubicación de hitos y símbolos de la memoria, constituyéndose en territorios de alta valorización y desarrollo social.

Se proyecta que para el censo 2018 que está en curso, el incremento poblacional y la densificación de las ciudades serán medidos a nivel municipal, esto quiere decir que la concentración de las ciudades pasa a ser un referente para ser medido a nivel municipal, donde la construcción que toma mayor preponderancia es la horizontal.

En Bogotá el fenómeno de densificación de la ciudad se ha dado a partir de la periferia y hacia el centro de la ciudad, es así que zonas netamente agrarias o despobladas como los alrededores de Suba, Fontibón, Engativá, Bosa, Kennedy, entre otras han transformado el tipo de vivienda de habitación de una o dos plantas en edificaciones de torres que superan los cinco hasta los quince pisos, y ese efecto se encuentra en la actualidad también en los municipios aledaños a la ciudad capital Soacha, Mosquera, Funza, Chía, Madrid, convirtiendo estas últimas zonas en ciudades dormitorio para personas que trabajan mayoritariamente en la capital del país.

De otro lado, si bien en términos relativos el crecimiento poblacional en muchas ciudades de América Latina ha disminuido, en términos absolutos es todavía muy importante. Así, por ejemplo, Bogotá disminuyó su tasa de crecimiento de un elevado 6.8% en los años 60 a un 2.1% para los años 90 al 2.000. Esto significa que en los próximos 10 años la ciudad albergará cerca de 1'500.000 nuevos habitantes, que demandarán unas 430.000 viviendas.

Para enfrentar este desafío la ciudad puede considerar varias alternativas: nuevos desarrollos en las periferias (una forma ya tradicional), nuevas ciudades en la región o la reutilización del territorio ya construido a través de procesos de densificación, entre otros "modelos" de desarrollo posibles." (¿Expansión o Densificación? Reflexiones en torno al caso de Bogotá. 2001).

El modelo de densificación puede a la vez generar problemáticas urbanas comunes: falta de identidad, falta de seguridad y falta de vitalidad urbana, con lo cual se abre la puerta a un gran interrogante: encontrar la relación entre la

densidad y la calidad del espacio urbano. Sabiendo que los índices de densidad vienen dados como el número de habitantes por hectárea, o el número de viviendas por hectárea, se requiere que el suelo cuente con diversidad de usos y una mezcla adecuada de las escalas y los usos urbanos, lo cual es posible mediante la implementación de paramentos activos con mixtura de usos, espacios urbanos activos y vitales, y la identidad edificatoria en los modelos constructivos.

Otros aspectos relacionados con la calidad de la densidad en el espacio urbano vienen dados por el confort peatonal, la eficiencia solar al interior de las edificaciones, y la posibilidad de implementar fachadas y cubiertas bajo el concepto de energía renovables (Romero.2018.p.31).

RESEÑA DEL CENTRO TRADICIONAL DE LAS NIEVES, EN BOGOTÁ

Se ha elegido como zona de estudio específica el territorio comprendido entre las calles 19 y 26 y las carreras 3 y séptima, por cuanto forma parte del Centro tradicional de Bogotá y como tal constituye un valioso referente para la memoria de la ciudad, por ser en este momento una zona de contrastes en aspectos tensionantes entre renovación y conservación.

El barrio de las Nieves ha sufrido diversas transformaciones a través de la evolución histórica que se ha dado en la ciudad de Bogotá y desde sus inicios ya se vislumbraba la importancia que iba a tener por sus antecedentes históricos, culturales, sociales, políticos, religiosos, jurídicos y coyunturales del habitar en la ciudad durante cinco siglos, al constituirse en el segundo barrio fundado por el adelantado abogado Gonzalo Jiménez de Quesada, quien determinó su ubicación limítrofe natural trazada por el río Vicacha o de San Francisco hasta la quebrada la Burburata y desde el límite de los cerros orientales hasta la alameda. Actualmente el barrio comprende la calle 26 hasta la 19 y de la carrera 3ra hasta la 10ma, haciendo parte de la localidad Santa Fe de Bogotá.

En su historia se entretajan la encomienda, las iglesias, los conventos, las entidades de bienestar social, la producción, el comercio, la academia y se refleja el fenómeno de transformación de la ciudad, constituyéndose en un testigo vivo en el trasegar histórico del país. A continuación, se realizará una reseña histórica del barrio desde la conquista, la colonia, la sublevación de los criollos, la reconquista española, la independencia, la república y la época actual.

Siglo XVI Barrio fundacional y encomendero. La fundación de la zona denominada parroquia de las Nieves data del 6 de agosto de 1538, luego de la llegada a la ciudad de los tres conquistadores españoles a la ciudad, Sebastián de Belálcazar, Nicolás de Federmán y Gonzalo Jiménez de Quesada, con la ubicación física estratégica y por ser equidistante entre el río San Francisco y la vía a las minas de sal, para establecer el regimiento militar; allí se realiza una celebración católica en el templo denominado del Humilladero, en la denominada Plaza de las Yervas, hoy Parque Santander.

El primer trazado de la ciudad data del 27 de abril de 1539 dando lugar al reparto de solares que correspondían a las viviendas con huertas habitadas en ese momento por los españoles que habían llegado a la ciudad, los descampados o plazas que correspondían a mercaderías y otros que comprendían los sitios con características religiosas para ofrecimiento del culto católico. La primera división que se dio en la ciudad fue eclesiástica y comprendía cuatro barrios: a saber: La Catedral en el centro, Las Nieves en el norte, Santa Bárbara en el sur y San Victorino en el occidente. Allí se concentró el desarrollo urbano de la ciudad hasta finales del siglo XIX.

Siglo XVII Barrio conventual y gremial. Hacia 1620 se erigió la capilla de la Santa Cruz de Monserrate en el cerro del mismo nombre, donde peregrinaban los conquistadores anteriormente para dejar cruces que protegieran la ciudad de tormentas eléctricas, reemplazando los antiguos lugares de culto indígenas. Allí se fundó posteriormente el Santuario de Santa María de La Cruz.

La ciudad se consolidó y extendió con nuevas obras con características arquitectónicas religiosas y civiles y su delimitación nacía entre las plazas de San Francisco y la plazuela de Las Nieves limitadas por el norte con la quebrada de la Burburata (actualmente calle 26) y el piedemonte del cerro tutelar o cerros orientales, llegando a instalarse las comunidades recoletas franciscanas, agustiniana, dominica y la compañía de Jesús.

A finales del siglo XVIII se realiza la delimitación de la zona identificando claramente la relación que se mantenía entre lo urbano y lo rural o natural, los límites siguieron siendo los naturales, en especial los hídricos donde apareció por primera vez el barrio tutelar de Las Nieves. El casco urbano se transformó con la presencia de entidades de gran trascendencia como la Beneficencia, La

Real Biblioteca Pública, El Real Hospicio de Santafé y la Imprenta Pública.

Igualmente, la sectorización parroquial que se tuvo durante más de un siglo dio paso a una de carácter civil, distribuida en cuadrícula; es así como se divide la ciudad existente en cuatro cuarteles y ocho barrios cada uno con su propio alcalde, es de aclarar que las iglesias seguían manteniendo su importancia y su ubicación física en el imaginario colectivo los barrios continuaron siendo parroquias por un tiempo más.

Siglo XIX Barrio manufacturero y fabril. En 1810 se elaboraron los últimos planos de la ciudad de acuerdo con indicaciones dadas por los virreyes, a cargo del militar e ingeniero Coronel Vicente Talledo y Rivera donde aparece identificado completamente el barrio las Nieves Occidental donde se hace alusión a la única vía arborizada de la ciudad. El paseo de San Diego a San Victorino tomó el nombre de alameda por estar sembrado de álamos y en las últimas décadas del siglo XIX el barrio se caracterizó por sus espacios verdes.

Desde 1835 las fábricas de papel, tejidos e hilanderías reemplazaron los viejos molinos de la acequia ubicada en la parte septentrional de las Nieves, así como los chircales para la elaboración de adobes, tejas, ladrillos en las fábricas de material para construcción, que tomaban mayor fuerza debido al incremento de la población en la zona y a la necesidad de construir viviendas de habitación y edificaciones civiles entre otras.

Para 1846 se contaba con un número cercano a los 4.000 los habitantes y se fundó la Sociedad Democrática de Artesanos de Bogotá, que contaba con 2.000 artesanos censados, con el propósito de establecer las personas que desarrollarían los proyectos constructivos del momento.

En 1850 se levantaron los primeros monumentos oficiales en Bogotá en los barrios Las Nieves, San Victorino y en la Plaza de San Francisco hoy día Plaza Santander, correspondiendo a los próceres fusilados el lugar en la historia y a estadistas y políticos como el Hombre de Las Leyes, Francisco de Paula Santander, quien vivió en el costado norte del barrio de las Nieves y a el Libertador Simón Bolívar en el barrio de la Catedral.

Hasta el año 1857 se reconstruyen la torre de la Iglesia de la Orden Tercera y la Iglesia de Las Nieves a cargo del religioso Karl Schlecht, con ocasión de la avería sufrida en el terremoto de 1785.

En el año 1858 se construyeron en la calle 22 con carrera séptima dos capillas, a saber: Nuestra Señora del Carmen y Santa Rosa de Lima, celebrando el culto religioso allí hasta 1884, porque luego es convertida en la capilla más grande para el alojamiento de las personas pobres del lugar hasta el año 1916 cuando es adquirida por la compañía de Cementos Samper que cambió completamente su arquitectura a fábrica de producción cementera.

La zona se continuó edificando hasta mediados de siglo, y el sector Las Nieves se convirtió en área de desarrollo social, localizándose allí el Asilo de Indigentes, la Penitenciaría del Estado de Cundinamarca o Panóptico, el hospital, el manicomio, la alfarería el Rosario, la fábrica de cerveza alemana Kopp-Bavaria en los arrabales de San Diego. La Plaza de Las Nieves llamada de Quesada desde 1879 en homenaje a los 300 años de la muerte del fundador de la ciudad, sufrió una transformación cuando se enmarcaron sus costados con la nueva arquitectura republicana, la cual implementó referentes europeos franceses primordialmente.

En 1884 se inauguró la ruta del tranvía con tracción de mulas que conectaba al parque Santander con los barrios Chapinero y urbanización Quesada y Sucre, en este tiempo Las Nieves se constituyó en un referente céntrico ya que la ciudad comenzaba a desarrollarse de norte a sur. En 1889 se construyó la primera "casa moderna" de dos pisos sobre el Camellón de Las Nieves, en el primer piso con locales abiertos al público y en el segundo como casa de habitación. El mismo año se organizó en la parte noroccidental del barrio las Nieves la fábrica de cerveza Bavaria propiedad del alemán Siegfried Koop, cuyas chimeneas y los volúmenes de su producción, le darían al barrio el carácter de fabril, reemplazando los campanarios, las torres de la ciudad colonial y los conventos. A la vez la fábrica Bavaria creó vidrios Fenicia en Las Nieves Oriental para hacer sus propios envases. Estas fábricas requirieron de mano de obra para su producción, como los cultivos de cebada propios o contratados, al occidente en la entonces pradera. El asilo de San Diego se amplió para convertir sus salas en guardería para los hijos de los obreros.

En 1891 se propuso trasladar el mercado campesino que se llevaba a cabo en la plazuela de las Nieves y cambiarlo por una pila ornamental de hierro bronceado que la compañía de Acueducto de hierro de Bogotá trajo de Nueva York y que funcionó hasta 1896, luego es cambiada por una más pequeña que venía trasladada de la plazuela de San Carlos y estuvo allí hasta 1910 cuando se instaló el monumento al Sabio Caldas por ser representativo como prócer de la independencia y su aporte científico en la expedición Botánica.

Siglo XX Barrio moderno, educativo y cultural. En 1900 se fundó la fábrica de loza Faenza produciendo refractarias y sanitarios, también producía artículos eléctricos para la empresa de electricidad de Bogotá. De la misma manera se localizaron en el barrio las Nieves otras fábricas como las de velas, jabones, calzado, yeso, chocolates, litografía, carpinterías, imprentas, floristerías y oficinas o agencias de industrias capitalinas, continuando al tradición de ser barrio artesanal y fabril. En Las Nieves Occidental surgieron en menor número carpinterías, fábrica de cigarrillos y herrerías, sobre la antigua Alameda.

Al comenzar el siglo XIX los cambios en el barrio debido al dinamismo social y cultural se reflejaron también con la arquitectura republicana: calles, parques, jardines y plazuelas arborizadas, dando lugar a monumentos públicos, salones de onces, servicios públicos como la energía eléctrica, entre otros que interesaban a multitudes como la sociedad culta bogotana. El labriego y el artesano, con el deseo natural de divertirse, eran atraídos a las chicherías convirtiéndose en el detonante de las casas de lenocinio, ubicadas entre las calles 20 a 22 y entres las carreras 4ª y 5ª.

En el siglo XIX se consolidan los oficios en el sector artesanal, tendero y comerciante con sastres, guarnicioneros, zapateros, chircaleros, talabarteros, molineros, panaderos y albañiles. Se fortaleció el sector obrero proporcionando mano de obra para las fábricas de papel, tejidos e industria cervecera.

Al inicio del siglo la población se había quintuplicado pasando a 100.000 habitantes, esto debido a las fábricas y a las oportunidades educativas y económicas y el área del barrio las Nieves sólo creció una vez y media más.

En 1905 se creó el Ministerio de Obras Públicas encargado de terminar el Capitolio, la adecuación de la Biblioteca Nacional, el Museo Nacional y el Pabellón de exhibiciones de aparatos industriales en el Asilo de San Diego. Los

mercados Mayor, San Francisco y Las Nieves se trasladaron a sitios cubiertos en la Plaza de la Concepción, construyéndose una nueva plaza de mercado de Las Nieves en terrenos del municipio entre carreras novena y décima con calle 20, en 1948 es demolida y se organiza la plaza actual llamada pasaje La Macarena. En 1907 se hace otra exposición en los Altos de San Diego denominada la Exposición Nacional de Industria, Agricultura y Bellas Artes representando los anhelos de paz y concordia entre los colombianos, en la actualidad el barrio Bosque Izquierdo, donde se da lugar al segundo parque de Las Nieves llamado Bosque Izquierdo hoy parque de la Independencia, allí se construyeron los pabellones de las fábricas Bavaria, Chocolates Chávez, Equitativa de las flores y la columna a los Héroes Ignotos, hoy ubicados en la Biblioteca Virgilio Barco.

En 1910 se celebró el primer centenario de la independencia en el barrio Las Nieves, entonces se eligió celebrarla en el hoy Parque de la Independencia demostrando la industria incipiente con la fábrica Cementos Samper ubicada en el paraje del parque de la Independencia, adicional a la construcción de cuatro pabellones: el central o de la industria, el de la maquinaria, el de las bellas artes y en el último tres quioscos uno de luz, otro de música y el último el japonés, adicionalmente a la estructura para las fábricas Bavaria, Germana y Café Especial salón de prensa y unas pesebreras. En la plazuela de Las Nieves se instaló la escultura del Sabio Caldas y se cambió el nombre de Plaza Quesada por plaza del sabio Francisco José de Caldas.

Luego de la exposición el parque se convirtió en lugar de recreación y sitio de atracción para la ciudadanía bogotana. El Camellón de Las Nieves o Calle Nacional se convirtió en el camino para la burguesía y símbolo de la nación, se cambió el nombre a Avenida Republicana que va desde la calle 16 hasta el sector de San Diego sobre la vía principal (carrera séptima). En sus costados se encontraba la arquitectura republicana-neoclásica e historicista, con nuevos sistemas y materiales de construcción.

Las primeras obras construidas en cemento en la zona fueron el Quiosco de la Luz, el Molino de la Unión, el Teatro Faenza, los edificios Camacho, Roldán y Tamayo y la ampliación el Hospicio de la calle 18. El quiosco de la Luz se utilizó como la primera Biblioteca Infantil de la ciudad.

En el pabellón de las máquinas hoy se localiza la Biblioteca Nacional que fue un espacio para el teatro, la música y proyecciones cinematográficas; el pabellón se adaptaba también como pista de patinaje y torneos de jockey, ventrílocuos, sala de conciertos, ópera, zarzuela, ballet, sala de conferencias y recinto para audiencias públicas, entre otros usos.

En la ciudad se construían infraestructuras tanto para la diversión diurna como para la nocturna. En el barrio se instalaron el Salón Olimpia (para 3.038 espectadores), y el Salón de la Luz o Teatro Faenza; y aunque el cine se inició en el sector central, cuando llegó a Las Nieves se instaló de manera permanente a partir de 1911 con los hermanos italianos Di Domenico Cozarelli, quienes construyeron el Salón Olimpia ocupando la manzana. Contaba con escenarios para proyectar películas, noticieros que informaban los acontecimientos sociales de la ciudad; décadas después se construyó el Teatro Olimpia en la calle 25 y el Teatro El Cid en la calle 24, los dos en la carrera novena.

En 1917 se crea la Sociedad de Mejoras y Ornatos de Bogotá a su cargo tuvieron la remodelación de la plazuela de Las Nieves tomando como base la similitud del Parque de la Independencia o de la Constitución, obra terminada en 1924.

En 1919 la Sociedad de Mejoras y Ornatos de Bogotá entregó un espacio hacia la Avenida de la República (carrera séptima) entre las calles 24 y 23 denominado Terraza El Dorado a cargo del arquitecto Alberto Manrique Marín autor de la ampliación de Bavaria y la remodelación de la plazuela de Caldas, luego se le cambió de nombre a Terraza Pasteur en honor al natalicio del científico francés y se colocó un busto de homenaje en el lugar, años después se ubicaron residencias y algunas sedes universitarias en la zona. En el barrio de las Nieves se localizó la Academia Nacional de Medicina en la calle 20 con carrera novena de donde se había demolido la plaza de mercado.

El cine era el nuevo negocio y se comienza la expansión de los teatros en 1918, el Teatro de Bogotá en Las Aguas en 1922, el Teatro Faenza en el costado norte de la calle 22 (antiguo Salón Luz), en sus fachadas se utilizaron detalles arquitectónicos Art Nouveau, y su función inicial coincide con el cierre del Teatro del Bosque en el Parque de la Independencia en 1924.

En 1928 el gobierno nacional realizó la construcción de la Biblioteca Nacional y el Museo Nacional, en el costado sur-oriental del Parque de la Independencia,

proyecto a cargo del Arquitecto Wills Ferro, inaugurándose en 1938, coincidiendo con el festejo de los 400 años de la fundación de Bogotá.

En 1930 luego de la hegemonía conservadora, tuvo impulso las reformas sociales y económicas en aspectos sociales, urbanos y arquitectónicos con las nuevas firmas constructoras, generando patrones constructivos modernistas distintivos. Los edificios sobre la Avenida de la República adoptaron un estilo Art Deco, los edificios de vivienda, comercio, hoteles y oficinas y de manera significativa en la Biblioteca Nacional y el Teatro Colombia (hoy Teatro Municipal Jorge Eliécer Gaitán). Esta arquitectura dio paso a comercios para la vida diurna y nocturna como: restaurantes, salones de té, cafeterías, bizcocherías, panaderías, salsamentarías de reconocido renombre, grilles y cabarets; adicionales a prácticas del habitar como las procesiones religiosas, mascaradas del Carnaval Estudiantil y la fiesta taurina en la nueva Plaza de Toros.

De otra parte, en el barrio de las Nieves históricamente se ha desarrollado el séptimo arte con cines de cinematografía como el Cine Club Colombia, el Teatro de San Diego y la Cinemateca Distrital. Se puede decir que en cada calle existía una sala de cine, en la calle 18 el Apolo, en la calle 20 el Bogotá, en la calle 22 Faenza, México y Azteca, en la calle 23 el California y el Mogador, en la calle 24 EL Cid, Metropól y Embajador, la Sala Acevedo del MAMBO y los cinemas. En la calle 25 el Olimpia y sobre la carrera 7ª el Teatro Colombia, Cinemateca Distrital y Teatro Metro. En la carrera 8ª el Rex o Lux, y alrededor de San Diego, el Coliseo, Ópera y Tisquesusa.

En 1938 en la calle 24 se localizaron el Centro Liberal Universitario y se inaugura la Biblioteca Nacional, donde estuvo un tiempo en el Instituto Caro y Cuervo, el Archivo General de La Nación y la Radiodifusora Nacional de Colombia. Sobre esa vía se encontraban la Librería Alegría de leer, Colcultura y el Museo de Arte Moderno de Bogotá.

Sin embargo, la expansión universitaria en el territorio daría lugar a otros escenarios como el Museo del Mar, el Museo de Artes Visuales, la Biblioteca Auditorio Fabio Lozano y los teatros México, Faenza y Bogotá, se convierten en auditorios de la Universidad Central, otros teatros en restaurantes, en comercios o en parques.

En la segunda mitad del siglo se instalan las instituciones de educación superior recuperando en algunas ocasiones el patrimonio arquitectónico, como en 1954 la Universidad Jorge Tadeo Lozano en la calle 23 con carrera 7ª que luego, en 1967, se traslada al sitio actual, reciclando el Teatro California como Auditorio. En 1966 la Universidad Central de Bogotá (carrera 5ª entre calles 21 y 22); en los años 80 la Corporación Universitaria Republicana y el Instituto Amazónico de Investigación Científica sobre la calle 20. Entre 1930 y 1942 la Universidad Externado de Colombia ubicada en la calle 18 con carrera 5ª y luego en la Terraza Pasteur.

En 1943, Bogotá es elegida para la 9ª Conferencia Panamericana requiriendo nuevos proyectos urbanos y arquitectónicos en Las Nieves (sector San Diego) se planearon dos hoteles internacionales, la readecuación del Museo Nacional, el traslado de la plaza de mercado y la apertura de la carrera décima. En medio de la conferencia fue asesinado el caudillo liberal Jorge Eliécer Gaitán; la revuelta daría lugar a saqueos e incendios en el centro afectándose treinta edificios de oficinas, comercio y la Beneficencia, desde la calle 27 a la 22.

Sobre las avenidas 10ª, 19 y 7ª, en la segunda mitad del siglo XX, se construye arquitectura racionalista y moderna por grandes firmas profesionales colombianas y extranjeras, construyendo estructuras en altura que satisficieran las nuevas demandas de oficinas, vivienda y servicios, impulsando la densificación del suelo del barrio urbano.

PLANES Y PROYECTOS. CENTRO TRADICIONAL DE BOGOTÁ CONTEMPORÁNEA

En este apartado se reseñan de manera sintética los planes y proyectos que han orientado las políticas y acciones para el centro tradicional de la ciudad y, que obligan a tenerlos en cuenta en el desarrollo de la investigación.

En 1987 se elabora el Plan Zonal del Centro de Bogotá (Alcaldía Mayor de Bogotá. FONADE), que planteó los fundamentos para adecuar las normas que reglamentan el desarrollo del área central. Considera aspectos ambientales, patrimoniales, urbanos, de infraestructura vial, espacio público y usos y actividades.

En 1998 se formula el Plan Reencuétrate para la Candelaria, centrado en el rescate de los valores patrimoniales del sector.

De otra parte, en el año 2000 el Plan de Ordenamiento Territorial definió objetivos, directrices, políticas, estrategias, metas, programas, actuaciones y normas.

Más recientemente, mediante el Decreto 492 de 2007, se adopta la Operación Estratégica del Centro de Bogotá. Esta operación busca integrar el Centro Histórico con el Centro Internacional con la acentuación de la centralidad existente. Asimismo, se orientan ejes de diversa vocación, comercial, cultural vivienda y lúdica. Igualmente, se tienen como directrices la conservación del patrimonio y la renovación urbana. Es de señalar que estas dos direcciones pueden ser complementarias, aunque en la realidad a veces se convierten en antagónicas.

El proyecto más actual es el Plan de Revitalización del centro tradicional de Bogotá. Instrumentos de planeación y gestión del Instituto Distrital de Patrimonio. Este es resultado de acciones, desde el año 2012 que buscan reevaluar el centro tradicional de la ciudad como lugar por excelencia de la memoria de la ciudad. Entre los proyectos definidos se encuentra la Revitalización de la Carrera Séptima, con su peatonalización como proyecto bandera, a cargo del Instituto Distrital de Patrimonio Cultural, IDPC.

Dentro de los proyectos de desarrollo que se establecieron para la zona se encuentran el parque Bicentenario que enlace los cerros orientales, la avenida norte Quito sur, la calle 24 y la calle 26. Allí se prevé la construcción de vivienda realizando la unificación de ambientes paisajistas y urbanísticos incorporando el parque de la Independencia, el barrio Bosque Izquierdo, la Alameda San Martín, el Centro Internacional, el Cementerio Central, el parque del Renacimiento, el Consejo Distrital y el CAD.

En la actualidad en la zona se manifiestan hitos desde el Patrimonio Cultural, con presencia de edificaciones representativas de la arquitectura doméstica, cultural o religiosa. Sobre el corredor de la carrera séptima se localizan inmuebles que forman parte del listado de Bienes de Interés Cultural BIC, protegidos por la normativa. Asimismo, en el territorio de análisis permanecen valiosos exponentes de la arquitectura doméstica de tendencias republicana y moderna, teatros y edificaciones de carácter educativo y comercial.

El sector se ha venido densificando desde el año 2000 con 14 nuevos proyectos en la zona aumentando su edificabilidad en altura pasando de 2 pisos a más de

10 pisos, y de manera singular la Torre Bacatá con 66 pisos se ha convertido en el mayor exponente de densidad urbana en el sector y en la ciudad, atrayendo proyectos de menor envergadura pero que igualmente generan diversos impactos urbanos y sociales. Este proyecto se caracteriza por sus usos mixtos de vivienda, hotel, oficinas, centro comercial y parqueaderos públicos. Se puede considerar como la manzana de mayor densidad edificable en Bogotá, cuya calidad urbana se podrá analizar de manera cuantitativa a partir de las matrices de Romero (2018).

Desde el punto de vista de la vida cotidiana se han generado la ciclovía de la carrera séptima y la peatonalización sobre esta vía, convirtiéndose en espacios de evidencia del habitar y de la confluencia de actividades ciudadanas que integran lo lúdico de la ciudad con la perspectiva de supervivencia desde el denominado arte callejero.

No quedan de lado las múltiples muestras de la actividad cultural o social capitalina como los desfiles por la carrera séptima de las comparsas para el cumpleaños de la ciudad, el festival iberoamericano de teatro, la marcha del día del trabajo y las expresiones sociales y políticas diversas.

ASPECTOS CONCLUSIVOS

El Centro Tradicional de Bogotá, luego del 09 de abril de 1948 ha sido objeto de procesos de transformación del paisaje tradicional. Aumento de densidad, altura y escala, adopción de nuevos lenguajes al igual técnicas y materiales, con marcación específica en algunos de los ejes viales como la Carrera Séptima. De otra parte, la norma urbana que se aplicó de los años setenta a noventa incentivó la renovación urbana en las Nieves. Lo anterior ha generado impactos sobre tejidos económicos tradicionales y en general en alteraciones del paisaje cultural del Centro Tradicional

Los impactos que se generan en este sector consolidado del centro tradicional de la ciudad por intervenciones específicas, se evidencian en un alto índice de densificación y en el cambio de uso de vocación doméstica por usos mixtos a saber: vivienda, comercio, hotelería, cultural, educativo e institucional; asimismo se identifica una fuerte tendencia al reemplazo de edificaciones de baja altura por alta densidad con torres de más de 10 pisos; en términos de paisaje urbano,

densidad poblacional, movilidad, disposición de servicios públicos eficientes, cambio de uso, y eventual pérdida de Bienes de Interés Cultural.

En las dos primeras décadas del siglo XXI el centro de la ciudad se ha constituido en la base de la memoria material e inmaterial y es el referente para su evolución en aspectos físicos de infraestructura, sociales de comunidad y económicos de organización, es la segunda zona importante de cultura y tradiciones de los habitantes de la ciudad que orientan y articulan el entramado colectivo de paisaje y sociedad. Su importancia en el desarrollo y cambios que ha sufrido el suelo y su uso permite su renacimiento constante a nuevas oportunidades para las generaciones que se arraigan con su estilo de vida, negocios y placeres, el intercambio cultural generado por sus nuevos residentes. Según la Alcaldía Mayor de Bogotá, al sector confluyen en diferentes actividades 1.700.000 personas diarias, pero en la noche se reducen a solo 230.000 residentes.

El barrio de las Nieves es un referente de transformación histórica en el que se propone que retome su posición como centro de ciudad y de engranaje entre la Candelaria y el Centro Internacional. Cuenta con entornos patrimoniales, culturales, naturales e institucionales, donde se encuentran centros de negocio, cerros tutelares, centros culturales, instituciones académicas, zonas, gastronómicas, áreas de comercio y hoteleras. Es un barrio que cuenta con múltiples usos en su suelo. Es un lugar de fácil acceso por las vías que la circundan, las carreras décima, séptima, tercera y las calles diecinueve, veintiséis.

Es de resaltar que los centros educativos como la Universidad Jorge Tadeo Lozano y Universidad Central han recuperado sectores del barrio que estaban en decadencia logrando un espacio amable para usos académicos. El objetivo es que la renovación urbana permita la afluencia de personas que vivan, requieran servicios, educación y turismo dentro del área. El sector de las Nieves puede ser un ejemplo como dinamizador de la cultura urbana a futuro donde se interrelacionen los diferentes escenarios en el centro de la ciudad.

La ciudad ha sido testigo de los avances que se han dado en el sector de las Nieves, como la construcción de la troncal de Transmilenio por la carrera décima y la carrera tercera, la estación central sobre la carrera séptima, el arreglo del acenso al cerro de Monserrate, la construcción del tercer eje del Transmilenio por la calle 26 con la reparación de los puentes de la 26 y la construcción del

deprimido, la ampliación en nuevas zonas de otras sedes para la Universidad de los Andes, Jorge Tadeo Lozano y Central, la construcción de nuevos hoteles que dinamizan la zona.

De otra parte, la tendencia a la especialización territorial de usos por procesos como el englobe de predios y la intensificación de algunos usos en el suelo ha sido un modelo de renovación urbana que ha generado diversos impactos, pero que a la luz de las nuevas dinámicas de centros de ciudad, ha otorgado un componente de vitalidad propiciando el retorno de usos como vivienda y comercio vecinal a partir de la construcción de edificaciones en altura, que densifican la zona mejorando la seguridad que ofrece la inexistencia de barreras o rejas entre las edificaciones y el peatón, generando contacto directo con los usos mixtos en primeros pisos. Respecto a la escala peatonal, se percibe diversidad urbana debido al número de usos mixtos y a las dinámicas que estos generan en conjunto con las edificaciones de carácter patrimonial que a manera de acupuntura urbana se destacan entre las elevadas edificaciones que densifican el sector.

Un aspecto a tener en cuenta es la revisión de la calidad frente a la densificación intensiva, como es el caso de la torre Bacatá, que se convierte en un modelo a estudiar detalladamente ya que se sale de los estándares de la zona, en donde el impacto por movilidad y redes de servicios públicos puede ser negativo. Adelantar estudios interdisciplinarios a la luz de estudios de caso, puede aportar aspectos de análisis objetivos y reales sobre los posibles impactos territoriales de las dinámicas de densificación. Estas reflexiones pueden convertirse en herramientas que a la luz de la gestión posibiliten la generación de normativas específicas para sectores del centro tradicional de ciudad, con la propuesta de planes más racionales que armonicen perspectivas de renovación con los valores de tipo patrimonial de la ciudad consolidada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaldía Mayor de Bogotá (2016). Plan de Revitalización del Centro Tradicional de Bogotá. Bogotá. Instituto Distrital de Patrimonio Cultural, IDPC. Disponible en: https://issuu.com/cgdelsalto/docs/preview_prct_bogota_compressed
- Ballart, J. (2006). 3ª edición. El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso. Barcelona. Ariel.
- Carrión, F. (2004). La dimensión temática de los centros históricos en América Latina, en El Centro histórico, objeto de estudio e intervención. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana.
- Carrión, F. (2010). El centro histórico como proyecto y objeto de deseo. En Memorias: X Congreso internacional, rehabilitación del Patrimonio Arquitectónico y Edificación. Perspectivas Contemporáneas y Nuevas Dimensiones Del Patrimonio. Santiago de Chile. CICOP.
- Jurado, F. (29 de Septiembre de 2008). <http://www.franciscojurado.es/>. Recuperado el 3 de 2 de 2015, de <http://www.franciscojurado.es/ARTICULOS/Cubiertas%20edificios%20historicos.pdf>
- Ley 1185 de 2008. (2008). Por la cual se modifica y adiciona la Ley 397 de 1997 –Ley General de Cultura- y se dictan otras disposiciones. Bogotá. Congreso de Colombia. Disponible en: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=29324>
- Lynch, K (2008). La imagen de la ciudad. Barcelona. Ed. Gustavo Gili.
- Maderuelo, J. (2010). El paisaje urbano. En Estudios geográficos. Vol. LXXI, 269. Pp. 575-600. ISSN 0014-1469.
- Martínez, M. E. (2004). La rehabilitación y recualificación de los centros históricos: tercera vía entre la destrucción y el museo. En M. E. Delgado, & M. E. Delgado (Ed.), en El centro histórico. Objeto de estudio e intervención (pág. 202). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

- Ministerio de Medio Ambiente y Red de Redes de Desarrollo Local Sostenible. (2006). Estrategia de medio ambiente urbano. IARRICCIO.
- Nogué, J. (Julio de 2010). El paisaje en la ordenación del territorio. La experiencia del observatorio del paisaje de Cataluña. *Estudios Geográficos*, 71, 415-448.
- Rojas, E. (2004). *Volver al centro. La recuperación de áreas urbanas centrales.* Washington. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Romero Sánchez, A. F. (10 de noviembre de 2018). La densidad urbana y su relación con la calidad del espacio urbano. Trabajo final de maestría en Diseño Urbano, 116. Universidad Nacional. Bogotá, Colombia: N.P.

5

**ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA
LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA
ESTADÍSTICA EN LOS GRADOS 6° Y
7° DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
LEONIDAS ACUÑA VALLEDUPAR**

**PEDAGOGICAL STRATEGIES FOR
TEACHING-LEARNING OF STATISTICS
IN THE 6TH AND 7 TH GRADES OF THE
EDUCATIONAL INSTITUTION LEONIDAS
ACUÑA VALLEDUPAR**

Diana Carolina García Galindo¹ .dianacarolina24@gmail.com.

ORCID Id: <https://orcid.org/0000-0002-0620-3074>.

Jorge Martín Barros Lago². jorgebarros@unicesar.edu.co

ORCID Id: <https://orcid.org/0000-0003-3429-5540>

¹ Lic. Matemática y Física Universidad Popular del Cesar. Msc. En Educación Suecaribe sede Valledupar. Docente I.E. Leónidas Acuña Valledupar sede principal. Asignatura Matemática y estadística.

² Estadístico. Msc En Educación Suecaribe sede Valledupar. Docente Universidad Popular del Cesar. Cátedra estadística descriptiva e inferencial

Alvaro de Jesús Solano Solano³. alvarosolona@unicesar.edu.co

ORCID Id: <https://orcid.org/0000-0002-7851-7160>

Dorixy De Armas Duarte⁴dorixydd@gmail.com

ORCID Id: <https://orcid.org/0000-0003-2443-4834>

Teovaldo García Romero⁵. teovaldogarcia@unicesar.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-7233-4064>

RESUMEN.

Este artículo presenta los resultados investigativos del análisis de las estrategias pedagógicas, para la enseñanza-aprendizaje de la estadística en los grados 6° y 7° de la Institución Educativa Leónidas Acuña sede Valledupar; los datos se recolectaron por medio de un cuestionario tipo Likert, con cinco opciones de respuestas, y con enfoque cuantitativo y diseño no experimental. Se concluye que la utilización de estrategias pedagógicas en el proceso enseñanza-aprendizaje, favorece el proceso de la interrelación del saber estadístico, el estudiante y el docente, contribuyendo al desarrollo de las competencias y a la reconstrucción de estrategias que permitan optimizar los pensamientos aleatorios y los sistemas de datos, en los procesos de Enseñanza-Aprendizaje, en los ámbitos escolares, en las ciencias cuantitativas.

PALABRAS CLAVES: Estadística, estrategias pedagógicas, proceso enseñanza-aprendizaje, ámbitos escolares.

3 *Lic. Matemáticas y Esp. En Educación Matemática: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Docente categoría Titular Universidad Popular del Cesar. Asesor trabajo de grado en la Licenciatura de Matemáticas y Física de la Universidad Popular del Cesar.*

4 *Ingeniera Electrónica. Dorixy de Armas Duarte. Especialización en Administración de la Informática Educativa, de la Universidad de Santander. Msc Gestión de la Tecnología en la Educación, de la Universidad de Santander: Docente Maestría Suecaribe sede Valledupar.*

5 *Lic. Matemática y Física, Universidad Popular del Cesar. Especialista en Educación Matemática, Universidad de Pamplona. Especialista en Gerencia Educativa, Universidad del Tolima. Msc en I & D y Dr. En Ciencia Universidad Dr. Rafael Belloso Chacín Maracaibo. Venezuela. Director del Grupo de investigación interdisciplinario Pecduneg, Categoría A. Investigador Senior. Par académico Colciencias, CNA y del MEN. Docente Universidad Popular del Cesar. Coordinador del programa de la Maestría en Enseñanza de la Matemática de la Universidad Popular del Cesar.*

SUMMARY.

This article presents the results of the analysis of pedagogical strategies to teach and learn statistics in 6th and 7th grade at the Institution Educative Leonidas Acuna in Valledupar; the information was collected through a Likert-type questionnaire with five options, within a quantitative approach and experimental design. It is concluded that the use of pedagogical strategies in the process of teaching and learning favors the interrelation process of the statistics knowledge, the student and the teacher, contributing to the development of competencies and to the reconstruction of strategies that allow the optimization of random thought, as well as the data systems in the teaching and learning process in educational contexts around quantitative sciences.

KEYWORDS: Statistics, pedagogical strategies, teaching-learning process, school settings.

INTRODUCCIÓN.

Una tendencia actual en los currículos de matemáticas es la de favorecer el desarrollo del pensamiento aleatorio, el cual ha estado presente a lo largo de este siglo, en la ciencia, en la cultura y aún en la forma de pensar cotidiana. La teoría de la probabilidad y su aplicación a los fenómenos aleatorios, han construido un andamiaje matemático que de alguna manera logra dominar y manejar acertadamente la incertidumbre. Fenómenos que en un comienzo parecen caóticos, regidos por el azar; por ende, son ordenados por la estadística mediante leyes aleatorias, de una manera semejante a cómo actúan las leyes determinísticas sobre otros fenómenos de las ciencias, (MEN, 1998, P. 47).

Las investigaciones de (Shanghnessy, 1985), le han llevado a establecer que en las matemáticas escolares el desarrollo del pensamiento aleatorio, mediante contenidos de la probabilidad y la estadística, están imbuido de un espíritu de exploración y de investigación, tanto por parte de los estudiantes como de los docentes, integrados a la construcción de modelos de fenómenos físicos y del desarrollo de estrategias, como las de simulación de experimentos y de conteos, presentes en la comparación y evaluación de diferentes formas de aproximación, a los problemas con el objeto de monitorear posibles concepciones

y representaciones erradas. De esta manera, el desarrollo del pensamiento aleatorio significa resolución de problemas, (MEN, 1998, P. 47).

Investigar el objeto estadístico del saber escolar, a través de las estrategias pedagógicas para optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje del saber estadístico escolar, es un componente de mucha relevancia, para un grupo de investigadores preocupados por la forma como esta temática, está siendo abordada en los contextos escolares. Por ende, las estrategias utilizadas por los docentes en los procesos de Enseñanza-Aprendizaje, en el pensamiento aleatorio y los sistemas de datos, son soportados por las teorías de las pedagogías tradicionales, donde los estudiantes no logran comprender el rol preponderante de la estadística en la sociedad; mucho menos, sus diferentes campos de aplicación y el modo en que la estadística ha contribuido a su desarrollo. Negando así, el papel fundamental que imprime el aprendizaje de la estadística, en la preparación integral de los estudiantes como capitales humanos competitivos, (Batanero, 2000; Riascos & Fávero, 2010; Cruz, Castaño & Bernal, 2011).

Las situaciones problémicas planteadas, no han permitido visionar, el componente del saber estadístico, como factores transcendentales y transversales en la construcción del conocimiento estadístico escolar, presentes en los procesos de Enseñanza-Aprendizaje, en los Procesos Generales de la Comunicación, el Razonamiento y el Planteamiento y Resolución de Problemas, (DBA-MEN, 2016), tanto en lo disciplinar como a nivel interdisciplinar; puesto que, la reconstrucción contextualizada del objeto estadístico, “ayuda a tomar decisiones en situaciones de incertidumbre, de azar, de riesgo, o ambigüedad por falta de información confiable, en las que no es posible predecir con seguridad lo que va a pasar, éste se apoya en las teorías de probabilidad, la estadística: descriptiva, inferencial, combinatoria” (E.B.C, MEN, 2006).

En consecuencia, los modelo conductista, tradicionalista, carentes de estrategias pedagógicas que respondan a las necesidades de las interrelaciones de situaciones didácticas, del saber estadístico escolar, con los estudiantes y los docentes, solo permiten que el aprendizaje este orientado desde la memorización; robusteciendo ello, los procesos cogitivos básicos, sin tomar en consideración las áreas blandas como la inteligencia emocional, el autoliderazgo, entre otras, (Triana, 2018; Unesco, Agenda, 2030, 2018); razón por la cual, el acto pedagógico, en la enseñanza de la estadística, se orienta desde el diálogo del docente con

el tablero y el marcador; obviando, la contextualización de las secuencias de contenidos a la realidad del sistema y el énfasis en el desarrollo del pensamiento aleatorio, el cual ha estado presente a lo largo del tiempo, en la ciencia, en la cultura y aún, en la forma del pensar cotidiano. Donde ese rompimiento, con el contexto escolar globalizado del saber estadístico, impide visionar los fenómenos aleatorios, como aquellos, que ha favorecido el tratamiento de la incertidumbre en las ciencias como la biología, la medicina, la economía, la psicología, la antropología, la lingüística y, aún más, ha permitido desarrollos al interior de la misma matemática, (MEN, 1998, P. 47); lo cual, conlleva a la repetición de los algoritmos propuestos por el docente en el acto pedagógico.

Entonces concebir, la enseñanza de la matemática y especialmente del pensamiento aleatorio y los sistemas de datos, como un cuerpo de conocimiento que surge de la transformación intelectual y se aleja de la vida cotidiana, es como mutilar su fin en sí misma y tornarla en un conjunto de conocimientos abstractos, de difícil comprensión y más aún de difícil uso práctico, que amerite su estudio. Por esto, los estándares básicos de competencia en matemática plantean un contexto particular que dota de significado el conocimiento matemático y estadístico, desarrollado en el acto educativo, (MEN, 2006; P.47). Por ende, se hace necesario comenzar por la identificación del conocimiento del saber estadístico informal de los estudiantes, en relación con las actividades prácticas de su entorno y admitir que el aprendizaje del componente estadístico, no es una cuestión relacionada únicamente con aspectos cognitivos, sino que involucra factores de orden afectivo y social, vinculados con contextos de aprendizaje particulares.

Finalmente, para el desarrollo de esta investigación se toman en consideración los planteamientos de la psicología educativa, así como la descripción de (Cruz, Castaño & Bernal, 2011), sobre estrategias metodológicas para la enseñanza de la estadística, resaltando las ventajas que presentan frente al uso de una metodología tradicional. En ese orden de ideas, las estrategias metodológicas que se proponen en el presente estudio para fortalecer la enseñanza de la estadística versan sobre el aprendizaje basado en problemas (ABP), el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje a través de proyectos, mediados por el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Presentando así, una alternativa pedagógica que incremente la motivación del estudiante con diversas formas de trabajo, coadyuvando con ello a su desempeño académico.

Por lo anterior, se hace necesario implementar estrategias pedagógicas, que coadyuven a fortalecer el proceso Enseñanza–Aprendizaje de la estadística en los grados 6° y 7°, de la Institución Educativa Leónidas Acuña del Municipio de Valledupar, basadas:

1°. En el aprendizaje colaborativo, como aquella estrategia, que maximiza la adquisición de conocimientos y permite entender y respetar la diversidad y las diferencias culturales y de aprendizajes individuales entre sus pares, (Perdomo, 2016; Almidón, 2017; Ranz, 2013).

2°. El aprendizaje basado en problemas,(ABP), que es un método de enseñanza que se basa en el planteamiento y solución de problemas, situando a los colegiales en un contexto, con el cual podrían enfrentarse en su vida cotidiana, donde el escolar reflexiona sobre los conocimientos que ha adquirido, con el fin de seleccionar y aplicar aquellos que le ayuden a resolver el problema planteado, (González, 2018; Riascos & Fávero, 2010; Cruz, Castaño & Bernal, 2011; Fonseca & Marulanda, 2011; Batanero & Díaz, 2004; Díaz, Aguayo & Corté, 2014; San Román & Marrón, 2015; Anasagasti & Berciano, 2015; García, 2016).

3°. El aprendizaje basado en proyectos (ABPro), esta metodología concibe una relación directa y significativa, con diferentes teorías de aprendizaje y principalmente, con las que centran su importancia en el rol activo del estudiante en su proceso de aprendizaje; el rol de mediador–facilitador, del profesor y la riqueza del entorno del estudiante para acceder a información necesaria que le permita, abordar la problemática que está investigando. Por ende, a través de estas estrategias de aprendizaje se pretende orientar a los educandos, que sean protagonistas de su propio aprendizaje, que desarrollen sus competencias y refuerzen sus relaciones interpersonales, las cuales admiten adquirir un aprendizaje significativo, (González, 2018), (Riascos & Fávero, 2010), (Cruz, Castaño & Bernal, 2011), (Fonseca & Marulanda, 2011), (citado por Díaz, Aguayo & Cortés), (Batanero & Díaz, 2004), (Díaz, Aguayo & Corté, 2014), (San Román & Marrón, 2015), (Anasagasti & Berciano, 2015), (García, 2016).

Los autores anteriores, para la enseñanza de la estadística, resaltan las ventajas que estas estrategias representan frente al uso de una metodología tradicional. Además, hacen énfasis en la importancia que tiene la participación de los estudiantes durante todo el proceso de enseñanza - aprendizaje de la

estadística, reconociendo de esta manera, que trabajar con proyecto, resolución de problemas, y aprendizaje colaborativo, lleva al estudiante a interactuar, con el saber estadístico, el contexto y el docente, en el estudio del objeto estadístico; lo mismo, que construir el planteamiento del problema y encontrar una solución posible; todo lo anterior lo mantiene motivado, mostrando interés por el aprendizaje de la estadística.

METODOLOGÍA.

El tipo de investigación fue de tipo descriptiva, utilizando una metodología cuantitativa, de diseño no experimental transeccional, (Hernández et... al, 2014, p. 100-102); de Campo (Arias, 2012); con una población de 120 estudiantes de los grados 6° y 7° de la Institución Educativa Leónidas Acuña de la ciudad de Valledupar, costa norte Colombiana. La muestra poblacional, (Sierra Bravo, 2004), fue de 38 estudiantes, donde se seleccionaron al azar 19 estudiantes para el grupo control y 19 estudiantes para el grupo experimental.

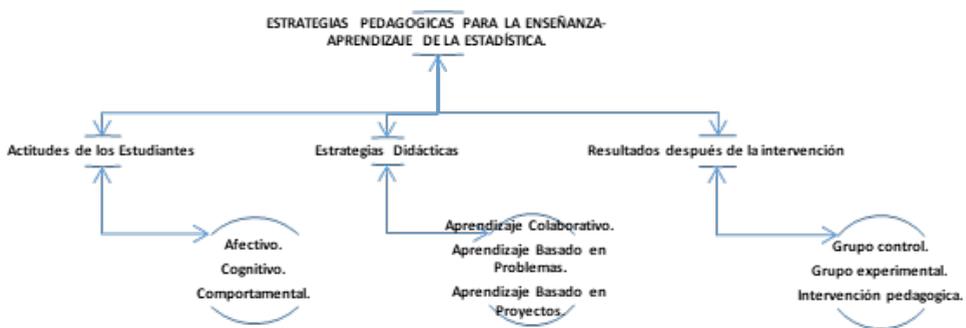
En el grupo experimental, se implementaron las estrategias didácticas, aprendizaje colaborativo, aprendizaje basado en problemas y aprendizaje basado en proyecto. No obstante, el grupo control fue orientado, bajo la metodología frecuente (tradicional), de la Institución Educativa referenciada; donde la Técnica de recolección utilizada fue la encuesta, a través del cuestionario tipo Likert, (Hernández et... al, 2014) auto administrado, de 5-1 con las alternativas: Totalmente de Acuerdo (TA), Medianamente de Acuerdo (MA), Ni de acuerdo Ni desacuerdo (NA/ND), Medianamente Desacuerdo (MD) y Totalmente Desacuerdo (TD); con 27 ítems de proposiciones de tipo cerrada, (Hernández, et,...al, 2010), el cual representó la base fundamental en el análisis, de la variable a través de las dimensiones con sus respectivos indicadores.

Con los ítems del cuestionario, se procedió a medir los universos de las estrategias pedagógicas para la enseñanza-aprendizaje, de la estadística en los grados 6° y 7° de la Institución Educativa Leónidas Acuña de Valledupar; razón por la cual, se evaluaron las particularidades de los indicadores, a partir de las perspectivas de las actitudes, de las estrategias didácticas y de los resultados después de la intervención. Asimismo, para la validación de contenido, se utilizó el Juicio de expertos en el área de la variable y la metodología, (Hernández et... al 2014). Por ende, la confiabilidad se llevó a cabo, esgrimiendo el Coeficiente

de Alpha Cronbach, (Hernández et... al 2014). Finalmente para la tabulación y el tratamiento estadístico, se utilizó la hoja de cálculo Excel, la cual permitió procesar estadísticamente la información recolectada, y obtener las descripciones por medio de las tablas de frecuencias y porcentajes, permitiendo esto hacer el análisis estadístico, la discusión de los resultados, las conclusiones y recomendaciones del trabajo investigativo de la referencia.

Para una mejor comprensión metodológica, los autores estructuraron las estrategias pedagógicas, de la siguiente manera

Figura 1: Estructura de las estrategias pedagógicas para la enseñanza-aprendizaje de la estadística en los grados 6° y 7° de la institución educativa Leonidas Acuña Valledupar.



Fuente: (García, Solano, Barro y García, 2019).

La estructura, (Figura. 1), muestra las dimensiones con sus respectivos indicadores, las cuales fueron sometidas a la muestra poblacional, a través del instrumento propuesto para la recolección de datos; por ende, permitieron determinar las estrategias pedagógicas para la enseñanza-aprendizaje de la estadística en los grados 6° y 7° de la Institución Educativa Leónidas Acuña Valledupar. Posteriormente, los resultados se interpretaron recurriendo al siguiente Baremo: Todas las respuestas seleccionadas como Totalmente de Acuerdo y Medianamente de Acuerdo, son consideradas como proposiciones favorables. No obstante, las respuestas Medianamente en Desacuerdo y Totalmente en Desacuerdo, se considerarán con directriz desfavorable. De igual manera, las respuestas neutras son pensadas estadísticamente con criterios neutrales, las cuales se sumaron a la tendencia mayoritaria.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.

Las respuestas se dedujeron y evaluaron, a través del diseño de un instrumento que fue aplicado a una muestra de 38 sujetos, el cual se fundamentó en tres dimensiones, con base en tres criterios: 1). Actitudes de los Estudiantes; 2). Estrategias Didácticas y; 3). Resultados obtenidos después de la intervención. Cada una de estas dimensiones, se intervino con base en tres indicadores, los cuales contienen tres proposiciones respecto al indicador en estudio. Sobre esta base, es necesario indicar que el puntaje de cada indicador se obtiene, tomando el promedio de las respuestas en cada opción (TA = 5; MA = 4; NI/NA = 3; MD = 2; TD = 1). Luego para su ubicación en el baremo de interpretación, se suman los porcentajes de cada opción y se sitúan en una de las tendencias propuestas en el baremo de interpretación. De igual manera, el equipo investigador consensuó, que el valor de la tendencia neutral, se le suma a la directriz mayoritaria, para facilitar el análisis de cada indicador, de cada dimensión y de la variable objeto de estudio.

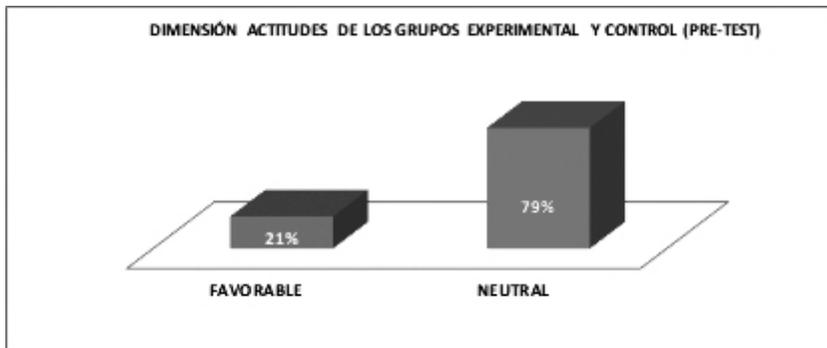
Dimensión: Actitudes de los grupos experimental y control (Pre-test).

Tabla N° 1 Dimensión Actitudes de los Grupos Experimental y Control.

	TA	MA	NI/ ND	MD	TD	TOTAL.
PORCENTAJES DE LA DIMENSIÓN	11%	10%	16%	31%	32%	100%
PUNTAJE	0,55	0,40	0,48	0,62	0,32	2,40

Fuente: (García, Solano, Barro y García, 2019).

Grafica N° 1: Actitudes de los Grupos Experimental y Control.



Fuente: (García, Solano, Barro y García, 2019).

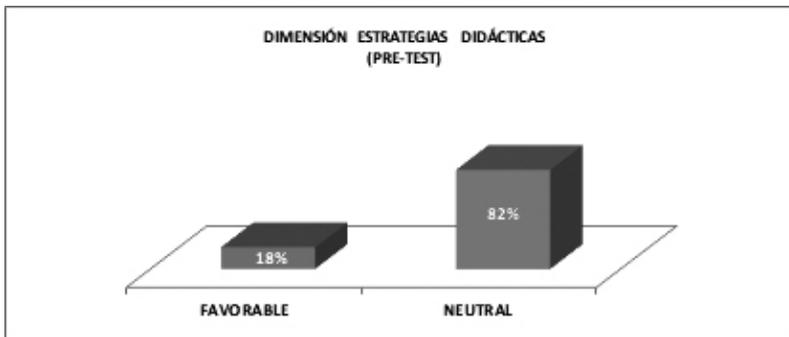
De acuerdo a la grafica N° 1, el 79%, de los encuestados asumen una posición neutral, porque para ellos no es de suma importancia, mucho menos significativas las situaciones actitudinales frente al proceso enseñanza–aprendizaje, mientras que un 21%, sostiene todo lo contrario. Esta dimensión, encierra lo que siente un individuo (Componente afectivo), lo que piensa (Componente cognitivo) y su tendencia a manifestar los pensamientos y emociones (componente comportamental). (Estrada, Batanero & Fortuna, 2004), (Rodríguez & Flores 1999) y (Gómez, 2000).

Tabla N° 2: Dimensión Estrategias Didácticas.

	TA	MA	NA / ND	MD	TD	TOTAL
PORCENTAJES DE LA DIMENSIÓN	9%	9%	18%	30%	34%	100%
PUNTAJE	0,45	0,36	0,54	0,60	0,34	2,30

Fuente: (García, Solano, Barro y García, 2019).

Figura N° 2: Estrategias Didácticas.



Fuente: (García, Solano, Barro y García, 2019).

En esta dimensión, se puede inferir que la tendencia según el baremo de interpretación propuesto es neutral, en cuanto a que el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje basado en proyectos, no son estrategias didácticas implementadas por los docentes de la Institución Educativa Leónidas Acuña. En razón a lo anterior, se puede concluir que la metodología utilizada por el docente de la Institución Educativa Leónidas Acuña es tradicional.

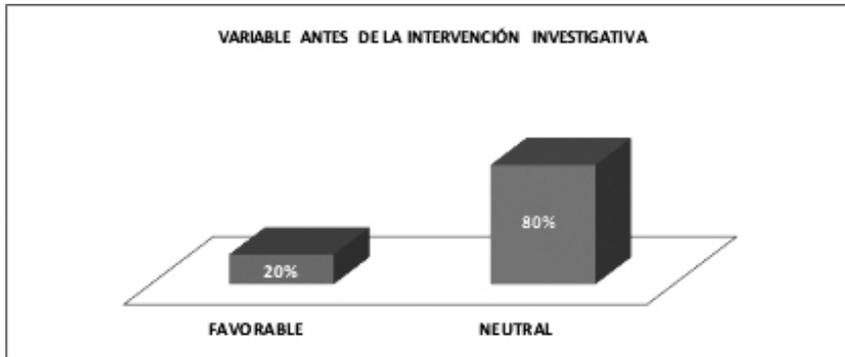
Confirma lo anterior, el guarismo del 82%, en el cual los estudiantes certifican que el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje basado en proyectos, no hacen parte del conjunto de acciones, que se implementaron en el proceso enseñanza-aprendizaje de la estadística (Ucha, 2008). Contrario a lo anterior, el 18% se sitúan en una posición contraria de favorabilidad a la situación planteada.

Tabla N° 3: Variable grupos Experimental y Control antes de la intervención investigativa (Pre-test)

	TA	MA	NA/ ND	MD	TD	TOTAL
PORCENTAJES DE LA VARIABLE	10%	10%	16%	31%	33%	100%
PUNTAJES	0,50	0,40	0,48	0,62	0,33	2,30

Fuente: (García, Solano, Barro y García, 2019).

Figura N° 3: Grupos Experimental y Control antes de la intervención investigativa (Pre-test).



Fuente: (García, Solano, Barro y García, 2019).

En términos generales, se nota que la metodología implementada por los docentes de la Institución Educativa Leónidas Acuña, para la enseñanza-aprendizaje de la estadística en 6° y 7° grado, se hace de forma tradicional. Por lo tanto, no conciben la tarea y el trabajo del estudiante dentro y fuera del contexto escolar, como los protagonistas centrales de su propio proceso educativo; convirtiéndolo así, en un receptor pasivo. En consecuencia, se hace necesario que el profesor, asuma un papel más encaminado hacia la organización de la información y hacia el diseño y práctica de estrategias didácticas, que permitan una mayor participación, independencia y responsabilidad por parte del estudiante, (Joel, 2006).

Entre los grandes desafíos, que tiene el docente para influir en el proceso educativo aparece, con un alto nivel de importancia, la estimulación de la participación activa del estudiante en la construcción de sus valores y, desde luego, de sus saberes. Las estrategias para lograrlo pueden ser múltiples, sin embargo, la misma oferta de la variable estrategias pedagógicas, presenta alternativas didácticas que les permita a los escolares la interactividad y el compromiso en la construcción del saber estadístico, las cuales se pueden optimizar, para que los estudiantes logren apropiarse debidamente no sólo del conocimiento, (Janssen, 2006), sino también de esos valores y actitudes que los harán individuos socialmente competentes con su hábitat.

Por lo anterior, es imperioso implementar estrategias pedagógicas que coadyuven a fortalecer el proceso enseñanza–aprendizaje de la estadística en los grados 6° y 7° de la Institución Educativa Leónidas Acuña. Como por ejemplo el aprendizaje colaborativo, aprendizaje basado en problemas y aprendizaje basado en proyectos, estas estrategias de aprendizaje convierten a los estudiantes en protagonistas de su propio aprendizaje, desarrollan sus competencias y refuerzan sus relaciones interpersonales, las cuales les permiten adquirir un aprendizaje significativo.

APLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS EN EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN.

Existen muchas estrategias pedagógicas, que ayudan a fortalecer el proceso enseñanza–aprendizaje en los educandos, se escogieron para trabajar en esta investigación, el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje basado en proyectos. Puesto que el estudiante se sitúa en un contexto real, promueve el pensamiento crítico, la toma de decisiones, y desarrolla su autonomía; por ende, son los protagonistas de sus propios aprendizajes, asumiéndolos con la responsabilidad de ser parte activa en el proceso enseñanza–aprendizaje del saber estadístico escolarizado, adquiriendo conocimientos, habilidades y actitudes a través de situaciones de la vida cotidiana. En tal sentido, los estudiantes aprenden a pensar y trabajar de manera creativa e innovadora, desarrollando competencias como el trabajo en equipo, la toma de decisiones, la búsqueda de información, entre otras.

DIMENSIÓN: RESULTADOS OBTENIDOS DE LOS GRUPOS EXPERIMENTAL Y CONTROL, MEDIANTE LA APLICACIÓN DE UN POS-TEST, DESPUÉS DE HACER LA INTERVENCIÓN.

Tabla N° 4. Dimensión Actitudes de los Grupos Experimental y Control.

Esta dimensión contiene tres indicadores a medir, los cuales son: Componente Afectivo, Componente Cognitivo, Componente Comportamental en los grados sextos y séptimo de la Institución Educativa Leónidas Acuña.

Dimensión: Actitudes de los grupos experimental y control (post-test)

GRUPO CONTROL

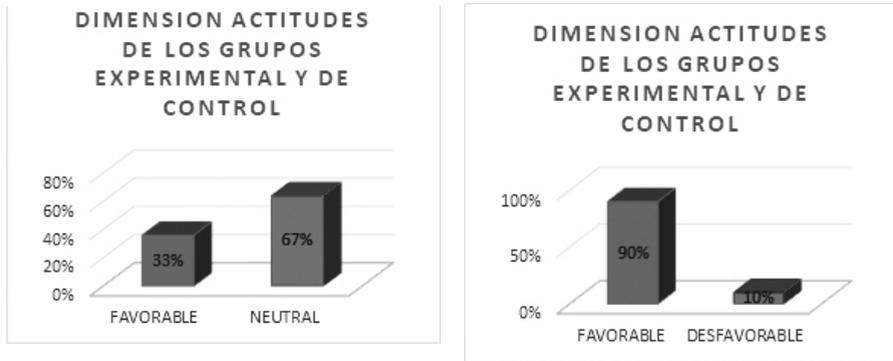
	TA	MA	NA/ ND	MD	TD	TOTAL
PORCENTAJES DE LA VARIABLE	15%	18%	19%	22%	26%	100%
PUNTAJES	0,75	0,72	0,57	0,44	0,26	2,70

GRUPO EXPERIMENTAL

	TA	MA	NA/ ND	MD	TD	TOTAL
PORCENTAJES DE LA VARIABLE	44%	30%	16%	6%	4%	100%
PUNTAJES	2,20	1,40	0,48	0,12	0,04	4,00

Fuente: (García, Solano, Barro y García, 2019).

Figura N° 4. Actitudes de los Grupos Experimental y Control.



Grupo Control

Grupo Experimental.

Fuente: (García, Solano, Barro y García, 2019).

Se observa en el grafico N° 4, un claro aumento en el porcentaje del grupo experimental respecto al grupo control del 57%. Después, de las estrategias implementadas por el docente, los estudiantes tuvieron un cambio de actitud en el proceso enseñanza-aprendizaje de la estadística, ya que las actitudes son predisposiciones aprendidas por el sujeto para responder conscientemente de una manera favorable o desfavorable respecto a cualquier objeto o situación que presenta (Arenas, 2009).

Tabla N° 5. Dimensión Estrategias Didácticas (Pos-test).

Dimensión: Estrategias Didácticas (Pos-test)

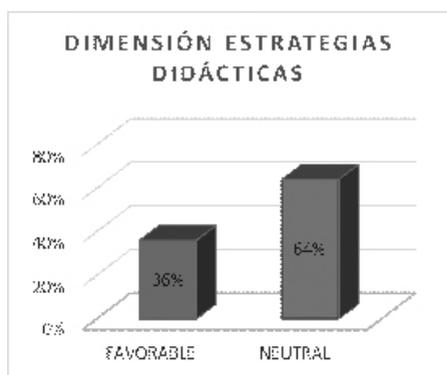
GRUPO CONTROL						
	TA	MA	NA/ND	MD	TD	TOTAL
PORCENTAJES DE LA VARIABLE	20%	15%	15%	24%	26%	100%
PUNTAJES	1,00	0,60	0,45	0,48	0,26	2,80

GRUPO EXPERIMENTAL

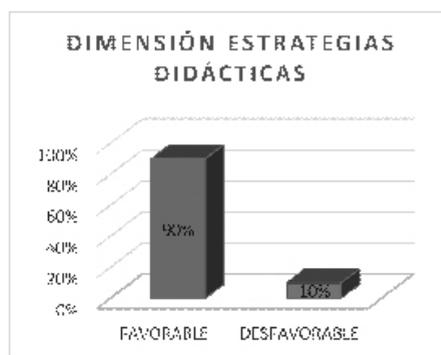
	TA	MA	NA/ND	MD	TD	TOTAL
PORCENTAJES DE LA VARIABLE	53%	27%	10%	4%	6%	100%
PUNTAJES	2,65	1,08	0,30	0,08	0,12	4,23

Fuente: (García, Solano, Barro y García, 2019).

Figura N° 5. Estrategias Didácticas (Pos-test).



Grupo Experimental.



Grupo Control.

Fuente: (García, Solano, Barro y García, 2019).

En la figura N° 5, se encontró que existe una diferencia significativa del 54% del grupo experimental respecto al de control. Los estudiantes consideran importante las estrategias didácticas implementadas en el proceso enseñanza-aprendizaje de la estadística, como fueron aprendizaje colaborativo, aprendizaje basado en problemas y aprendizaje basado en proyectos. Al escolar, se le brindó la posibilidad de acercarse libremente a actividades académicas, como fue el afianzamiento de los conceptos y su aplicación en la solución de problemas cotidianos, entre otros. Por ende, se les ayudó a reconocer la necesidad que tiene de afrontar por sí mismo, con autonomía y responsabilidad, la integridad de su formación (Rojas, 2007).

Tabla N° 6. Variable (Pos-test).

VARIABLE (post-test)

GRUPO CONTROL

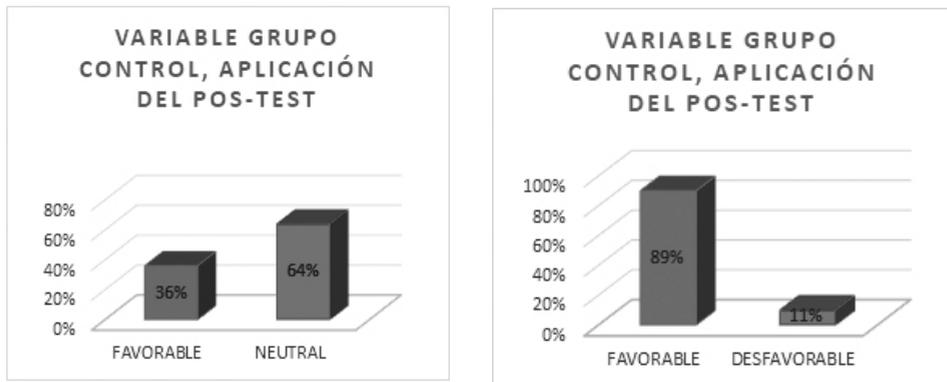
	TA	MA	NA/ ND	MD	TD	TOTAL
PORCENTAJES DE LA VARIABLE	12%	24%	15%	16%	33%	100%
PUNTAJES	0,60	0,96	0,45	0,32	0,33	2,70

GRUPO EXPERIMENTAL

	TA	MA	NA/ ND	MD	TD	TOTAL
PORCENTAJES DE LA VARIABLE	49%	30%	10%	6%	5%	100%
PUNTAJES	2,45	1,20	0,30	0,12	0,05	4,10

Fuente: (García, Solano, Barro y García, 2019).

Figura N° 6. Variable (Pos-test).



Grupo Control

Grupo Experimental.

Fuente: (García, Solano, Barro y García, 2019)

En la figura N° 6, se observa una diferencia del 53% del grupo experimental, respecto al grupo control. Esto se debe a que en el grupo experimental, las estrategias implementadas en el proceso enseñanza-aprendizaje de la estadística fueron eficiente y eficaz. Puesto que fueron planificadas cuidadosamente, a través de un conjunto articulado de acciones, por el equipo investigador; permitiendo ello, conseguir el objetivo general de la investigación. Evidenciando esto, que no es posible usar estrategias didácticas, cuando no hay una meta clara hacia donde se orienten las gestiones de la construcción del conocimiento del saber estadístico escolar. (Fonseca, et,...al, 2007).

También, se puede inferir que los estudiantes se mostraron interesados en la realización de las actividades propuestas a través de las estrategias didácticas implementadas, participaron activamente, intercambiaron ideas, encontrándole significado al aprendizaje.

CONCLUSIONES

1. Diagnosticar las actitudes de los grupos (experimental y control), antes de implementar las estrategias que coadyuven a fortalecer el proceso enseñanza-aprendizaje, de la estadística en los grados 6° y 7° de la Institución Educativa Leónidas Acuña.

2. La aplicación de la propuesta de estrategias pedagógicas, que coadyuven a fortalecer el proceso enseñanza–aprendizaje de la estadística en los grados 6° y 7° de la Institución Educativa Leónidas Acuña; fue significativa, porque los estudiantes del grupo experimental mostraron tener una participación activa en el desarrollo de las actividades, a través del aprendizaje colaborativo, aprendizaje basado en problemas y aprendizaje basado en proyectos, resaltando que el trabajo en equipo permitió fortalecer el proceso enseñanza– aprendizaje de la estadística.

3. Al comparar los resultados obtenidos en los grupos experimental y de control, de los grados 6° y 7° de la Institución Educativa Leonidas Acuña, después de haber implementado las estrategias pedagógicas, a través de la aplicación de un Pos-test, se evidenció que el grupo experimental obtuvo mejores resultados, las actividades propuestas fueron interesantes para ellos, porque se plantearon teniendo en cuenta el contexto, fueron problemas de la vida real, mostrando participación y autonomía en su aprendizaje, logrando así tener mejores resultados en el proceso enseñanza-aprendizaje.

4. Los estudiantes del grupo control, continuaron presentando desmotivación, desinterés en el proceso enseñanza–aprendizaje de la estadística. Sus resultados fueron desfavorables, lo que evidencia que la metodología implementada por el docente en este grupo fue totalmente tradicional.

Finalmente, se concluye que la propuesta de Implementar estrategias pedagógicas que coadyuven, a fortalecer el proceso enseñanza–aprendizaje de la estadística en los grados 6° y 7° de la Institución Educativa Leónidas Acuña, resulta ser viable para convertirse en una alternativa válida, para que los docentes abandonen la metodología tradicional, en el proceso enseñanza–aprendizaje de la estadística, puesto que las estrategias didácticas implementadas les permiten a los estudiantes participar de manera activa y permanente, favoreciendo así el aprendizaje significativo.

RECOMENDACIONES

- Invitar a los directivos y docentes de la Institución, donde se aplicó el estudio, tener presente las teorías de las escuelas de la educación matemática, y la propuesta pedagógica escrita en el Proyecto Educativo Institucional. Es decir, que los docentes implementen estrategias pedagógicas diferentes a las tradicionales para que sus estudiantes muestren agrado e interés en el proceso aprendizaje del saber estadístico escolar.
- A los docentes implementar estrategias como el Aprendizaje Colaborativo, aprendizaje basado en problemas y aprendizaje basado en proyectos, entre otras, ya que estas mantienen al estudiante motivado, interesado y son constructores de su propio conocimiento.
- Realizar reuniones de áreas, con los docentes del área de matemáticas y directivosdocentes, con el fin de establecer estrategias de enseñanza – aprendizaje que sean innovadoras, que mantengan al estudiante participando activamente en la realización de las actividades, que se tenga en cuenta el contexto, involucrando a la comunidad educativa, padres de familias, directivos y por supuesto estudiantes.
- A los estudiantes, tener siempre una actitud favorable ante el proceso enseñanza – aprendizaje, porque esto les permite adquirir nuevos conocimientos, destrezas, habilidades preparándose así para la vida competitiva del mundo globalizado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Almidón, I. R. Huancayo, L. (2019). Una propuesta para la enseñanza y aprendizaje de la estadística. Comunidad de Educadores para la Cultura Científica.

Alan F. Carrasco Dávila, El Aprendizaje Significativo. Veracruz, México. Centro de Investigaciones Universales.

Alfaro, C. (2006). Cuadernos de investigación y formación en educación matemática. Bogotá, Colombia: Escuela de Matemática Universidad Nacional.

Alfredo López de Sosoaga López de Robles, Ana Isabel Ugalde Gorostiza, Paloma Rodríguez Miñambres, Arantza Rico Martínez La enseñanza por proyectos: una

metodología necesaria para los futuros docentes. Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales, ISSN 1012-1587, N°. Extra 1, 2015, págs. 395-413

Amaya, J. Prado, E. (2002). Estrategias de aprendizaje para universitarios: un enfoque constructivista. México: Trillas.

Agudelo, M. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos-ABP en la práctica pedagógica.

Aguirre, J. A. Alcaraz, A. B. (2015). El aprendizaje de la estadística a través de pbl con futuros profesores de primaria. País Vasco, España. Euskal Herriko Unibertsitatea/Universidad del País Vasco.

Ardila, R. (2001) Psicología del aprendizaje. Siglo XXI editores S.A. Vigésimo quinta edición.

Ausubel, D. P. (1976). Teoría del aprendizaje significativo.

Batanero (2000). ¿Hacia dónde va la Educación Estadística? Departamento de Didáctica de la Matemática, Universidad de Granada.

Batanero, C. Díaz, C. (2004). El papel de los proyectos en la enseñanza y aprendizaje de la estadística. Universidad de Granada, España.

Cruz, M. A. Castaño, O. E. Bernal, J. (2011). Actividades didácticas en enseñanza secundaria para el desarrollo de pensamiento aleatorio. Pereira, Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.

Díaz, D. A. Aguayo, C. G. Cortés, C. I. (2014). Enseñanza de la estadística mediante proyectos y su relación con teorías de aprendizaje. Universidad de Granada, España.

Estrada, Assumpta (2007). Actitudes hacia la estadística: un estudio con profesores de educación primaria en formación y en ejercicio. Estrada, Aurora. El aprendizaje por proyectos y el trabajo colaborativo, como herramientas de aprendizaje, en la construcción del proceso educativo, de la Unidad de aprendizaje TIC 'S. RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo.

Estrada, Aurora. El aprendizaje por proyectos y el trabajo colaborativo, como herramientas de aprendizaje, en la construcción del proceso educativo, de la Unidad de aprendizaje TIC 'S. RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo.

- Fingermann, H. (2010). Estrategias de enseñanza-aprendizaje, La Guía de Educación.
- Franklin, C. A. Garfield, J. (2006). The GAISE project: Developing statistics education for grades pre-K-12 and college courses. In G. Burrill y P. Elliott (Eds.), *Thinking and reasoning with data and chance*. NCTM 68 Yearbooks. Reston, VA: NCTM.
- García, S. (2016). El trabajo cooperativo en un proyecto de estadística de cuarto de educación primaria.
- García, J. Sandoval, N. Catalina, C. Vásquez, F. M. (2014). La resolución de problemas en un contexto Ñuu Savi: un estudio de casos con niños de sexto grado de primaria. *Educación Matemática*, 2014, 26 (abril-): [Fecha de consulta: 3 de mayo de 2019].
- Guzmán, V. Yelitza, C. Centeno, R. Manuel, V. (2001- 2002). La enseñanza de la estadística basada en proyectos pedagógicos de aula. Segundo etapa Educación Básica.
- González, W. Y. (2018). Resolución de Problemas, una Estrategia para Aprender Estadística. Universidad Externado de Colombia Facultad de Ciencias de la Educación Maestría en Educación.
- González, F. Marulanda, J. Celitas, J.A. Los proyectos. Una herramienta integradora en la enseñanza de la estadística para la formación de profesionales en enfermería.
- Hernández, Y.C. Salcedo, I. M. Hernández, M. (2016). La enseñanza de la estadística: antecedentes y actualidad en el contexto internacional y nacional. Facultad de Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Matanzas, Cuba.
- Hernández, A. Recalde, I. Meneses, J. Luna, J. A. Estrategia didáctica: una competencia docente en la formación para el mundo laboral. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)* 2015, 11 (enero-junio): [Fecha de consulta: 3 de mayo de 2019].
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning. Experience as the source of learning and Development*. Prentice Hall P T R, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Leal, J.A. Diseño de estrategias creativas para la enseñanza de las medidas de tendencia central. Caracas-Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Caracas.
- Moreno, R. L. (2017). Enseñanza de la estadística utilizando el juego y materiales manipulativos

como recurso didáctico en 6° de primaria. Universidad Internacional de la Rioja, Facultad de Educación.

Ormrod Jeanne E. (2004) Aprendizaje humano. PEARSON Prentice Hall. 4ª edición.

Perdomo, E. Y. (2016). Medidas de tendencia central y su uso en Contexto. Universidad nacional de Colombia, maestría en ciencias exactas y naturales, sede Manizales.

Pozo, J. I. (1976). Teorías cognitivas del aprendizaje. Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de psicología. Quinta edición.

Pino, del G. y Estrella, S. (2012). Educación estadística: relaciones con la matemática. Departamento de Estadística, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Rodríguez, A. (1991). Psicología Social. México: Trillas.

Rojas, O. Garzón, M. Riesgo, M. Pinzón, M. L. Salamanca, A. L., Pabón, L. C. (2009). Estrategias pedagógicas como herramienta educativa: "la tutoría y el proceso formativo de los estudiantes". Revista Iberoamericana De Educación.

Ranz, M. E. (2013). Propuesta para enseñar Estadística a los alumnos de 2° de la ESO utilizando el aprendizaje cooperativo y el blog. Universidad Internacional de la Rioja, Facultad de educación.

Riascos, Y. Fávero, M. H. (2010). La resolución de situaciones problema que involucran conceptos estadísticos: un estudio que articula datos cognitivos, género e implicaciones educativas. Universidad de Brasília. Consejo Nacional del desarrollo científico y tecnológico.

San Román y Beatriz Marrón, (2015). Propuesta didáctica para promover el desarrollo de competencias matemáticas y didácticas en contenidos de estadística.

Samanta Ramírez, "Entornos virtuales de enseñanza – aprendizaje: El proyecto GET.

Suárez, W. Beltrán, L. (2014). Secuencia didáctica para la enseñanza de nociones sobre el teorema de bayes en grado séptimo. Colombia. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Triana, Jessica. (2018). El poder de las habilidades blandas como tendencia de innovación en el mercado laboral. Armonía en acción. Recuperado de <https://www.armoniaenaccion.com/poder-habilidades-blandas-tendencia-innovacion-mercado-laboral/>.

Vargas, G. (2017). El aprendizaje basado en problemas: una metodología basada en la vida real.

Vielma, E – Salas, M.L.; Aportes De Las Teorías De Vygotsky, Piaget, Bandura Y Bruner. Universidad de Los Andes - Escuela de Educación.

Zabala, J. J. (2014). Actitud hacia la estadística: un estudio con estudiantes de los programas de la facultad de ciencias humanas y artes de la universidad del Tolima. Ibagué, Tolima: Universidad del Tolima facultad de ciencias de la educación.

6

LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES: UN MARCO DE REFERENCIA PARA SU REFLEXIÓN Y APLICACIÓN

THE EVALUATION OF LEARNING: A FRAME OF REFERENCE FOR REFLECTION AND APPLICATION

Mirella del Pilar Vera-Rojas¹

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

Evelio C González Sánchez²

Instituto de Capacitación FUNDEL, Latacunga, Ecuador

¹ Profesional en Filosofía y Ciencias Socio – Económicas y Doctora en Planeamiento y Diseño Curricular de la Universidad Nacional de Chimborazo, Magister en Docencia Universitaria e Investigación Educativa de la Universidad Nacional de Loja. Docente Investigadora del Instituto de Ciencia, Innovación, Tecnología y Saberes de la UNACH; Vicerrectora Académica del Instituto Tecnológico Superior San Gabriel de la ciudad de Riobamba 2004-2010 y aspirante al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas por la Universidad de La Habana – Cuba. <https://orcid.org/0000-0001-6896-1391>

² Graduado de Historia en la Universidad de la Habana, es MSc en Docencia Universitaria y Especialista de Postgrado en Metodología de la Investigación. Actualmente es Presidente del CAPCI (Centro de Apoyo Pedagógico y Capacitación Integral) e instructor en el Instituto de Capacitación FUNDEL de la ciudad de Latacunga impartiendo refuerzo de conocimientos en las materias de Dominio Lingüístico y Oratoria. Evelio González Sánchez: 0000-0002-3797-500X

Luis Antonio Vera Rojas³

Facultad de Ciencias

Escuela Superior Politécnica de Chimborazo, Riobamba, Ecuador

Segundo Chávez Arias⁴

Carrera de Informática Mención: Análisis de Sistemas

Instituto Tecnológico Superior "San Gabriel", Riobamba, Ecuador

RESUMEN

La práctica de la evaluación de aprendizajes en las instituciones educativas, dista mucho de sus postulados y principios teóricos. Vista de este modo, se convierte en una amenaza y no en una fortaleza en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, erróneamente es considerada por muchos como la parte final y no como el inicio de todo proceso educativo y pedagógico que promueve cambio y transformación. El artículo expone los diferentes paradigmas que en el área de la evaluación de los aprendizajes se desarrollaron en el transcurso de la segunda mitad del siglo pasado y los comienzos del actual; entre los que se destacan: el paradigma psicométrico o cuantitativo; el paradigma cualitativo, psicosocial o comunicativo, y el paradigma cuanti-cualitativo, donde se deja clara la intención de la utilización de cada uno de ellos en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: evaluación de aprendizaje; paradigmas de evaluación de aprendizajes; paradigma psicométrico o cuantitativo; paradigma cualitativo, psicosocial o comunicativo; y paradigma cuanti-cualitativo.

ABSTRACT

The practice of the evaluation of learning in educational institutions is far from its postulates and theoretical principles. Seen in this way, it becomes a threat and

³ *Doctor en Matemática y Magister en Matemática Aplicada Mención Modelación Matemática y Simulación Numérica de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo. Director y Profesor de la Carrera de Física y Matemática de la Facultad de Ciencias de la ESPOCH en el que ha dictado las cátedras de Cálculo Matemático y Estadística Descriptiva e Inferencial. Luis Antonio Vera Rojas: 0000-0002-7087-8447*

⁴ *Docente Investigador del Instituto Tecnológico Superior San Gabriel de la ciudad de Riobamba, ganador de premios de investigación a nivel local y nacional. Segundo Rosendo Chávez Arias: 0000-0002-4966-7004*

not a strength in the teaching and learning process, it is mistakenly considered by many as the final part and not as the beginning of any educational and pedagogical process that promotes change and transformation. The article exposes the different paradigms that in the area of learning evaluation were developed during the second half of the last century and the beginnings of the current one; among those that stand out: the psychometric or quantitative paradigm; the qualitative, psychosocial or communicative paradigm, and the quantitative-qualitative paradigm, where the intention of using each of them in the teaching and learning process is made clear.

KEY WORDS: learning assessment; learning evaluation paradigms; psychometric or quantitative paradigm; qualitative, psychosocial or communicative paradigm; and quantitative qualitative paradigm.

DESARROLLO

La sistematización de la evaluación del aprendizaje constituye un aspecto necesario de perfeccionar en nuestras instituciones educativas en tanto, conforma un marco de referencia para la reflexión y toma de decisiones inherentes a toda labor de mejora de la enseñanza.

El análisis de este segmento del proceso de enseñanza y de aprendizaje transita por algunas de las preguntas centrales que hoy día se formulan los docentes: ¿Qué se entiende por evaluación del aprendizaje? ¿Por qué y para qué evaluar? ¿Qué evaluar? ¿Cómo evaluar? ¿Cuándo evaluar?

La tendencia actual es la de concebir la evaluación desde una perspectiva comprensiva a partir de su objeto, funciones, metodología, técnicas, participantes, condiciones, procesos, resultados, efectos y determinantes. Para ello se tiene que tener en cuenta el reconocimiento de su importancia social y personal desde un punto de vista educativo, formativo, así como por el impacto que tiene el modo de realizar la evaluación y la forma en que el estudiante la percibe para su aprendizaje.

No obstante, esta tendencia que se manifiesta en la conceptualización teórica, contrasta con cierta estrechez y rigidez que matizan su práctica en las instituciones educacionales y al interior del aula; así como la servidumbre de

la evaluación a demandas sociales de selección, clasificación y control de los individuos y las instituciones mismas, que aún persisten con fuerza.

Desde hace muchos años y desde diferentes ángulos científicos se trabaja sobre los aprendizajes y sus estilos. Señala Vázquez (2015), que “los estilos de aprendizaje constituyen también estilos de enseñanza, debido a que es válida la creencia de que quien enseña, enseña como aprende”.

Específicamente en la esfera de las evaluaciones del aprendizaje, Gairín (2010), manifiesta que “...la manera como se aborda la evaluación de los aprendizajes está íntimamente relacionada con las concepciones que tienen los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje”.

De acuerdo con las afirmaciones anteriores, resulta una necesidad permanente establecer de una vez, que los trabajos educativos tienen que ser ejecutados y respaldados a la luz de paradigmas y modelos científicos y tecnológicos definidos, los cuales permitan construir sustentos teóricos y epistemológicos válidos, con sus perspectivas axiológicas pertinentes al tipo de educación que demandan la sociedad del conocimiento, en el mundo globalizado que se vive.

Para cualquier estudio que se pretenda realizar sobre esta problemática, hay que tener presente los diferentes paradigmas que en el área de la evaluación de los aprendizajes se desarrollaron en el transcurso de la segunda mitad del siglo pasado y los comienzos del actual; ellos son:

El Paradigma psicométrico o cuantitativo, que asienta a la evaluación a través de normas. Su intención es la evaluación de los resultados del aprendizaje mediante estrategias de medición proporcionadas por la investigación positivista.

El Paradigma cualitativo, psicosocial o comunicativo, que basa su estrategia en la evaluación del criterio cualitativo. Su propósito es la evaluación de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje mediante estrategias participativas inherentes a la investigación evaluativa, etnográfica, participativa o investigación-acción.

El Paradigma cuanti-cualitativo, que fundamenta a la evaluación criterial continua y cuanti-cualitativa. Su propósito es la evaluación de los procesos y de los resultados de la enseñanza y del aprendizaje mediante estrategias de los dos paradigmas anteriores, destacando procesos de triangulación que vinculan

los resultados con los factores que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Al desarrollar de forma teórica la temática determinada por la conceptualización de la evaluación educativa y abordar una parte del debate actual sobre la evaluación desde los principales paradigmas existentes, se puede ampliar el horizonte del análisis obligando a la vez a examinar la construcción reciente del conocimiento teórico.

En la realidad del mundo presente, la controversia entre paradigmas se orienta hacia la discusión sobre qué forma de evaluar es la más adecuada para construir el objeto de la evaluación educativa: la evaluación cualitativa, la evaluación cuantitativa o la cuanti-cualitativa.

Según Ortiz (2015), ya Bobbit en 1924 planteaba que la metodología educativa se venía trabajando con un “excesivo racionalismo académico”, el cual limitaba extraordinariamente las posibilidades del estudiante de crear, imaginar y proponer debido a la aplicación de una educación llamada “pedagogía filosófica tradicional”, así sugirió: “superar la ‘seducción’ de las finalidades generales de la educación y atenerse a la precisión de objetivos de enseñanza-aprendizaje efectivamente controlables “... de una escuela ‘práctica’ capaz de no derrochar tiempo y energías en lucubraciones intelectuales y en aprendizajes inútiles.”

Continúa Ortiz (2015), Tyler, considerado como el padre de la evaluación educativa, en 1942 asume la concepción curricular de Bobbit, racionalizándola y perfeccionándola al esbozar como eje de referencia de la evaluación educativa “los objetivos operacionales o cuantificables”, aportando además, razonamientos suficientemente claros los cuales permitieron hacer una precisa formulación en cuanto a los mismos, siendo su mayor aporte a este paradigma en el año de 1950, cuando desarrolló el primer modelo sistemático de evaluación educacional, vinculando estrechamente “los objetivos con la evaluación”.

De acuerdo con dicha formulación, Martínez, (2012), plantea que Popham consideró la evaluación educativa “como un proceso que tiene como objeto determinar en qué medida han sido alcanzados por los estudiantes los objetivos previamente establecidos”.

A partir de este análisis, se puede afirmar que tanto el modelo conductista de la educación como su pedagogía se sistematizaron en función de los aportes del pensamiento curricular de Bobbit, quien cimentado a la vez en la ética del intelectual positivista Spencer y en el “behaviorismo” de Watson, propuso una educación que se desarrollara en el campo del funcionalismo, que fuera práctica, eficientista e incuestionablemente, anti-intelectualista y anti-humanista; fue un modelo que, con los aportes de Tyler, consiguieron su máxima etapa con los aportes de Taba (1962), Skinner, Bloom, Crathwohl, Mager (1966), y Baker (1970).

De esta manera, las concepciones neopositivistas de la ciencia que consideraron que “solo lo que es verificable en la realidad tiene sentido”, fue acogida por las teorías conductistas, dando lugar a que las características cualitativas, las cuales constituyen la mayor riqueza de la personalidad del ser humano, lamentablemente, quedaran excluidas de los procesos de enseñanza y de aprendizaje; pues, la decisión estuvo dirigida a aplicar una con un currículo tecnológico, orientado a la formación de recursos humanos para el trabajo, con acento en la formación de destrezas y con un mínimo de conocimientos generales o básicos.

El paradigma de evaluación que se organizó para este modelo pedagógico en el proceso de enseñanza y de aprendizaje fue el cuantitativo, mediante el que se instrumentaron normas y procedimientos tecnológicos para comprobar la presencia o ausencia de conductas precisadas en objetivos operativos que eran exigidos por la sociedad industrial del siglo pasado. Estos objetivos describen solamente reacciones o conductas observables que se muestran exteriormente y pueden ser medidas en el proceso de la evaluación.

Lo más criticable de este tipo de evaluación, dice Martínez (2012), citando a Popham (2010), “ha sido su propósito de medir, jerarquizar y seleccionar a los alumnos por los aprendizajes en función de objetivos instruccionales, dando prioridad al rigor de la medición en vez de la riqueza evaluativa.”; pues, “lo más nefasto que pudo haber sucedido en educación es el hecho de confundir la evaluación con la medición.” Otra importante opinión es la de Sánchez (2011), citando a Ballester (2001), cuando al respecto, indica lo siguiente: “...se pone el acento en la validez y fiabilidad, ya que se considera siguiendo los principios del positivismo en boga (que la evaluación ha de ser lo más científica, objetiva y cuantificable posible). Evaluar adquiere entonces connotaciones técnicas y de científicidad impensable

anteriormente, mientras que las pruebas tipo test aparecen como manera más objetiva y adecuada de medir los resultados de aprendizaje por su pretendida fiabilidad y por la posibilidad de cuantificar los resultados.”

Enfatiza Martínez (2012), recurriendo a Popham, (2010), cuando señala que fue más concluyente en contra de este tipo de evaluación al hacer referencia a que: “... cada etapa educativa se concibe como una preparación para la siguiente; por lo que, a medida que se va ascendiendo en el sistema educativo, la evaluación va eliminando estudiantes hasta quedar pocos en el vértice superior, en una concepción piramidal de la educación.” Sostiene, además, que con ello: “...se desarrolla entre los estudiantes un espíritu de competencia que muchas veces, lejos de fomentar la solidaridad, crea rivalidades, fraudes y deshonestidades que en nada contribuyen a la formación de los educandos. En fin, dice refiriéndose al paradigma cuantitativo y su evaluación por normas en los resultados del proceso” ya sea que se expresen en términos ordinales o numéricos, proporcionan información poco confiable acerca del grado en que los estudiantes poseen habilidades o conocimientos que se están evaluando.

Al hacer un análisis objetivo del modelo criterial-cualitativo de la evaluación, también llamado sistemático, comunicativo o psicosocial, se puede afirmar que el mismo responde íntegramente al modelo pedagógico constructivista, socio-crítico y al diseño curricular de la corriente re-conceptualista por la prioridad que le otorga a su naturaleza y significación.

La teoría del constructivismo surgió como una concepción filosófica de la ciencia, y fue una consecuencia directa de la interacción entre las ideas del “Empirismo” y del “Innatismo”, sustentando la concepción, según Ruiz (2010), en el Diccionario de las Ciencias de la Educación (2013), de que los procesos cognoscitivos son “Construcciones eminentemente activas realizadas por el sujeto que aprende”.

El Constructivismo de acuerdo con el criterio de Carretero (2015), como modelo educativo y pedagógico centrado en la formación integral del ser humano, se asienta en la concepción de que:

El individuo (tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos) no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como

resultado de la interacción entre esos dos factores (Carretero, 2015, p. 32).

En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano. ¿Con qué instrumentos realiza la persona esa construcción? Fundamentalmente con los esquemas que ya posee, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea. Como explica (Sarmiento, 2014):

No solo hace referencia al aprendizaje, sino básicamente a la formación y desarrollo de la persona; pues, la educación, según dicha corriente pedagógica, es un proceso de personalización, es decir, un proceso de formación y desarrollo de las características específicamente humanas, mediante procesos de socialización e individualización que se realizan de manera simultánea (Sarmiento, 2014, p. 79).

El modelo criterial-cualitativo de la evaluación de los aprendizajes, se concibe como una construcción personal del sujeto que aprende, influido tanto por sus características personales (esquemas de conocimiento, ideas previas, hábitos ya adquiridos, motivación, experiencias anteriores, etc.) como por el contexto social que se crea en el aula.

De acuerdo y complementando tales concepciones, Ausubel afirma, “que el factor más importante del aprendizaje es lo que el alumno ya sabe de lo que va a aprender”, pensamiento del que se ha generado el principio pedagógico que afirma: “no iniciar el aprendizaje de conocimientos nuevos si no es a partir de los conocimientos previos del educando”.

Estos postulados del modelo pedagógico constructivista social, lógicamente demandan de un patrón mucho más actualizado y coherente de los tipos de evaluación a realizar, que permita establecer los niveles de desarrollo de las competencias o capacidades que van formándose en cada educando durante el proceso de aprendizaje.

Para cumplir dicha demanda es que surgió la “Evaluación Cualitativa” sobre la base de la formación de criterios o dominios, con fundamentos aprehendidos con claridad y con el mayor grado de integración posible entre todos los contenidos

de aprendizaje, expresados ellos en capacidades a fin de que los resultados del proceso evaluativo se deriven del lugar que ocupa el estudiante en relación al logro de los aprendizajes previstos en el programa de estudios y no de la relación de su evaluación con la de sus compañeros.

Según (Rodríguez, 2012) “Lo decisivo no es lo que el estudiante aprende, sino cómo lo está aprendiendo”. Esta concepción del proceso instruccional en que el alumno es el protagonista, justifica la predilección de esta tendencia por el uso de la evaluación formativa.

En consecuencia, la función principal de esta evaluación es la de diagnosticar y servir de retroalimentación para mejorar el rendimiento, dando prioridad a la riqueza cognitiva sobre el rigor evaluativo. En vez de seleccionar, la evaluación busca los contextos que motiven a cada individuo a alcanzar su techo de desarrollo.

Es por ello que en la actualidad se han puesto en cuestionamiento muchas de las teorías vinculadas a lo cuantitativo, dando lugar a la aplicación de métodos cualitativos, a los procesos de investigación etnográfica, la investigación participativa, la investigación-acción y la evaluación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, los cuales se encuentran en el orden del día de una nueva educación como debe corresponder con los adelantos científicos y tecnológicos de la sociedad actual.

Para las ciencias naturales, sociales y humanas, la evaluación de los aprendizajes resulta un aspecto imprescindible en el cumplimiento de los objetivos de cualquier currículum. En la actualidad se considera descabellado planificar y aplicar un programa educativo el cual no considere los detalles mínimos o imprescindibles que deban ser evaluados.

Teniendo en cuenta que la evaluación es considerada como un aspecto esencial para cualquier tipo de actividad educativa, la misma mantiene un alto nivel de discusión científica sobre los cómo debe ser realizada.

Hemos escrito sobre el paradigma cuantitativo (formado por los que consideran que la didáctica debe ser una ciencia hipotético-deductiva, que basa la elaboración de sus teorías y la resolución de los problemas en el método experimental) y sobre el paradigma cualitativo (desarrollado por los que piensan que el método

experimental no ha sido capaz de resolver los problemas que se plantea la educación, lo que impide la formulación de leyes universalmente válidas; y que despliega alternativas de métodos cualitativos con los cuales se puede comprender lo que ocurre en el contexto único en el que surgen los problemas).

Recientemente se está aplicando un nuevo paradigma llamado Cuanti-Cualitativo, éste se apoya en la evaluación de los procesos y la evaluación de los resultados de la enseñanza y del aprendizaje tanto de forma individual como grupal.

Este método emplea estrategias las cuales se corresponden con los dos paradigmas anteriormente señalados (el Cuantitativo y el Cualitativo), adicionándole un componente que es el de la "triangulación con los factores que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje". Muchos autores, entre ellos Ballester (2012) expresa que:

Todos los cambios en los paradigmas científicos de la educación que se han originado desde la década de 1960 del siglo pasado, también profundizan en el cómo debe ser enfocada la evaluación pues no se puede perder la perspectiva de que la concepción sobre la enseñanza y el aprendizaje mantiene una constante evolución que plantea nuevas orientaciones y transformaciones de supuestos de base (Ballester, 2012, p. 19).

No obstante, en estos últimos años la psicología cognoscitivista ha adquirido su espacio propio dentro de las teorías que se presentan sobre el aprendizaje, mientras que, desde el neo-conductismo, se proponen también nuevas orientaciones. Para ambas concepciones, la evaluación, ahora se ha convertido en un ente prioritariamente formativo que debe formar parte prioritaria en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, actuando como el instrumento adecuado para regular y adaptar la programación a las necesidades y dificultades de los estudiantes.

La evaluación, por lo tanto, se debe instituir como el instrumento estratégico dispuesto en el mismo centro de cualquier proceso educativo constituyéndose, en la acción generadora de los procesos de innovación y perfeccionamiento, no solo en el campo de la enseñanza y el aprendizaje, sino también, en el campo del diseño y estructura curricular, base actual en la que se respalda una verdadera calidad de la educación.

En relación directa con este paradigma de evaluación se encuentra el modelo de evaluación criterial Cuanti-Cualitativo el cual de acuerdo con lo que expresa Alvira (2013), es el que determina que todo proceso evaluativo debe girar en torno a la formación de criterios de evaluación. “Estos criterios deben guardar relación con los objetivos de aprendizaje formulados en la planificación en términos de competencias o capacidades y estas capacidades y competencias expresadas en los objetivos, se matizan necesariamente con los contenidos de aprendizaje para formular los criterios de evaluación, que son, en definitiva, los que rigen todo el proceso pedagógico y evaluativo”.

CONCLUSIONES

A pesar de que la práctica del paradigma psicométrico o cuantitativo predomina en las instituciones educativas, no sólo de Latinoamérica, sino de gran parte del mundo, resultado de la educación tecnocrática impuesta por el sistema capitalista, es necesario llamar a la reflexión y a la toma de conciencia de los docentes a través de estas conclusiones, para que entendamos que existen otros paradigmas de evaluación como el cualitativo, psicosocial o comunicativo, y el cuanti-cualitativo, que bien pueden ser utilizados, tendientes a paliar en algo esta problemática, para lo cual es necesario que:

Todo docente comprenda el papel protagónico que juega la evaluación dentro de todo proceso educativo y la conciba como una actividad sistemática, continua e integrada, cuya finalidad es el mejoramiento de dicho proceso, mediante el conocimiento lo más exacto posible del estudiante y de todos los factores que intervienen en el mismo;

La evaluación así entendida, dejará de ser simplemente un proceso instrumental, aséptico y neutro que sólo radica en la aplicación mecánica de un conjunto de técnicas, para ser una actividad humana con un gran nivel de complejidad, que exige responsabilidad ante el ejercicio consciente del razonamiento, por la trascendencia y compromiso ético que emitir un juicio de valor conlleva.

La evaluación de aprendizajes no es el fin de la enseñanza. No se enseña para evaluar, se evalúa para saber qué y cómo estamos enseñando y aprendiendo. Tampoco es sólo la aplicación de instrumentos que posibilitan información. Es más bien un proceso que reconoce como problema fundamental la comprensión y explicación del fenómeno educativo y que por lo tanto tiene una dimensión

en lo epistemológico, pedagógico, psicológico, axiológico, social y didáctico, donde todo docente además de evaluar los objetivos específicos, deben también evaluar a los sujetos en su entorno, sus comportamientos idiosincráticos, sus capacidades (destrezas, habilidades, competencias), así como también deben evaluar su trabajo docente, el currículo y el mismo ambiente.

En este contexto, la evaluación que se pretende practicar en las aulas escolares será más que la examinación del logro de los objetivos, más que la valoración de los resultados, más que la medición instrumental; donde el ejercicio de reflexión permanente y sistemática amplíe el conocimiento de las acciones educativas, a través de un trabajo interdisciplinario, responsable y participativo para emitir juicios de valor fundamentados que conduzcan a un mayor conocimiento de los grupos de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvira Rafael, La sociedad civil como base de la educación y la educación como base de la sociedad civil. Revista Española de Pedagogía. Vol. 71, No. 254 (enero-abril 2013), pp. 147-154.

Ballester A, Los paradigmas de la educación, Extraído del documento "Competencias del Nuevo Rol del Profesor", elaborado por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. http://www.cca.org.mx/dds/cursos/competencias_tec/modulo_1/actividades1/solotexto_1.htm.

Carretero, Mario Desarrollo cognitivo y aprendizaje" Constructivismo y educación en: Carretero, Mario. Progreso. México, 1997. 3ra edición (2015).

Gairín Sallán, Joaquín, La Evaluación del Impacto en Programas de Formación. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación [en línea] 2010, 8 (Sin mes): [Fecha de consulta: 21 de junio de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55119084002>> ISSN.

Marta Ruiz, Diccionario de Ciencias de la Educación, Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación, ISSN 1139-613X, ISSN-e 2174-5374, Vol. 13, Nº 2, 2010.

- Martínez Rizo, Felipe, La Evaluación Formativa Del Aprendizaje En El Aula En La Bibliografía En Inglés Y Francés. Revisión De Literatura. Revista Mexicana de Investigación Educativa [en línea] 2012, 17 (Julio-Septiembre): [Fecha de consulta: 11 de mayo de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14023127008>> ISSN 1405-6666.
- Ortiz Granja, Dorys, El constructivismo como teoría y método de enseñanza. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación [en línea] 2015, [Fecha de consulta: 2 de junio de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846096005>> ISSN 1390-3861.
- Rodríguez Padrón, Violeta. 2012. La Escuela Socio- Histórico – Cultural. Fundamentación de una concepción pedagógica. Tomado del folleto: Pedagogía. Editado en la EIEFD.
- Sánchez Santamaría José, Evaluación de los aprendizajes universitarios: una comparación sobre sus posibilidades y limitaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior. Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria. Vol. 4, Nº 1, 40-54 (2011).
- Sarmiento Santana Mariela, Universitat Rovira I Virgili La Enseñanza De Las Matemáticas Y Las Ntic. Una Estrategia De Formación Permanente. ISBN: 978-84-690-8294-2 / D.L: T.1625-2014.
- Vázquez Verdera, V. (2015). El aprendizaje-servicio: una estrategia para la formación de competencias en sostenibilidad. Foro de Educación, 13(19), 193-212. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.009>.

7

LA MOTIVACIÓN Y SU USO EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS¹

THE MOTIVATION AND ITS USE IN TROUBLESHOOTING

Mg. Paola Andrea Mina Gomez²

Mg. Heberth Caicedo Saldaña³

Unidad Central del Valle del Cauca, Colombia

1 Artículo producto del trabajo articulado en la línea de investigación Pensamiento Crítico, de la facultad Ciencias de la Educación, de la Unidad Central del Valle del Cauca, Colombia, en el proyecto titulado: "Ambientes de aprendizaje y los estilos atributivos: Aplicación de un instrumento para identificar la motivación intrínseca (estilos atributivos) que manejan los estudiantes en la enseñanza de la licenciatura en lenguas extranjeras con énfasis en inglés dentro del contexto de logros académicos para emitir juicios reflexivos".

2 hcaicedo@uceva.edu.co <https://orcid.org/0000-0003-2609-3383>

Docente investigadora de la Unidad Central del Valle (UCEVA) grupo ILA (Investigación en Lingüística Aplicada); Psicóloga de la Universidad de Manizales; Magister en Educación: Desarrollo Humano, de la Universidad San Buenaventura, Colombia; candidata a doctora en Ciencias de la Educación, Universidad de Cuauhtemóc, Aguas Calientes México.

3 pmina@uceva.edu.co <https://orcid.org/0000-0003-3523-183X>

Docente investigador de la Unidad Central del Valle (UCEVA), Licenciado en Lenguas Modernas y Traducción de la Universidad del Quindío; Magister en Bilingüismo de la Universidad del Valle – Cali, Colombia; director del Grupo de investigación aprobado por Colciencias, ILA (Investigación en Lingüística Aplicada) de la facultad Ciencias de la Educación –UCEVA-.

RESUMEN

Al abordar la motivación como elemento fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquiera sea el objeto de estudio desde el aprendiz, esta perspectiva se articula con la habilidad de resolución de problemas, la cual implica dinámicas cognitivas complejas, es así como este trabajo investigativo gira entorno a estos dos aspectos. Para abordar el campo motivacional y disposicional en relación con los componentes cognitivo y metacognitivo en la resolución de problemas, se utilizó un cuestionario con 38 afirmaciones, que hacen parte del test HCTAES y que busca evaluar la disposición de los aspectos del pensamiento crítico. El instrumento denominado: "Escala de conciencia" fue diseñado para evaluar una tendencia del individuo a "participar y a disfrutar de sus esfuerzos cognitivos".

PALABRAS CLAVE

Pensamiento Crítico, Motivación, Resolución de problemas, Esfuerzo cognitivo, Escala de conciencia.

ABSTRACT

By addressing motivation as a fundamental element in the teaching-learning process of any object of study from the learner, this perspective is articulated with the ability to solve problems, which involves complex cognitive dynamics, is how this research work revolves around these two aspects. To address the motivational and dispositional field in relation to cognitive and metacognitive components in problem solving, a questionnaire was used with 38 affirmations, which are part of the HCTAES test and which seeks to evaluate the disposition of aspects of critical thinking. The instrument called: "Scale of consciousness" was designed to evaluate an individual's tendency to "participate and enjoy their cognitive efforts".

INTRODUCCIÓN

La motivación en sus diferentes acepciones ha sido un concepto muy recurrente de estudio para explicar la conducta humana, es un componente clave de los principios psicológicos centrados en el aprendiz (Beltrán, 2002; Santrock, 2006). Y aún más, la motivación es un aspecto crítico de la enseñanza y del aprendizaje,

pues los estudiantes que no están motivados no realizan el esfuerzo necesario para aprender, mientras que los alumnos muy motivados están deseosos de ir a la universidad y se involucran en el proceso de aprendizaje.

Pero, la pregunta de interés por centrar el tema es ¿qué le es útil al sujeto para desvelar la realidad, para anticiparse, para formar sus proyectos existenciales y vivir originariamente hacia el futuro imaginándose en él? Como fenómeno psicológico la motivación no es comprendida como algo estático, sino, más bien, como un proceso que se encuentra compuesto por motivos, metas, percepción de la competencia y atribuciones, entre otros aspectos.

Si bien el acto de aprender implica una experiencia individual, es lógico pensar que ésta aparece como un registro inicial del deseo, de ser así, entonces seríamos sujetos acabados en las decisiones de experiencias y no se necesitaría del aprender como exterioridad. Por lo tanto, el entendimiento del aprendizaje requiere de elaborar el entendimiento de los aprendizajes, su importancia y desafíos que ellos aportan al mundo altamente cambiante, como seres inacabados (Zambrano, 2005; Artunduaga, 2008).

Es por ello, que la resolución de problemas se debe reconocer en los aprendizajes como productos de elaboraciones sociales en su conjunto, cuya gramática recae en los saberes como movilidad a la disposición en los procesos de aprender.

En la lógica tradicional de la clase, es decir en los ambientes de aula, el tiempo determina la sujeción del estudiante, ya que éste determina el tiempo en que el estudiante deberá alcanzar a comprender el todo, cuando el todo es mayor que las partes (Zambrano, 2005, p. 86).

MOTIVACIÓN vs RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

El aprendizaje en la vida académica y formal está determinado por variables cognitivo-motivacionales, nos introduce de lleno en toda la compleja variedad de procesos y estrategias implicadas en el hecho de aprender.

Las comprensiones cognitivas modifican, desde luego, la conducta e influyen en la activación de motivos. Pero ¿se puede llegar a la conclusión de que un esquema de atribución causal define un motivo como señala Wiener? (McClelland, 1989; citado por Tapia, Sánchez, 1992). O que el motivo de logro es un sistema para

evaluar el ego, como afirma Hechkausen (McClelland, 1989, p., 527). Mantener una actitud positiva que facilite superar el fracaso, y la actitud negativa evita fijarse objetivos de rendimiento, si ellos es posible, se fijan en objetivos irrealistas, muy altos o muy bajos, si tienen que fijarse algunos; rehúyen de la evaluación y atribuyen el éxito a la suerte y el fracaso a la falta de destreza. Así se ven sumidos en un ciclo de conducta defensiva que les impide hacerlo bien y satisfacerse con su rendimiento (McClelland, 1989).

En lo cognitivo se ubican la atención, la percepción y la memoria, como los principales procesos; la atención es condición básica para el funcionamiento de los otros procesos, implica además, la disposición neurológica para la recepción de estímulos (Reeve, 1995). Respecto a este punto, se configura la continuidad del estudio del pensamiento crítico, donde hay que considerar dos aspectos principales, el primero se refiere al carácter focal o selectivo, por medio del que se configura, y como segundo está el objeto que sobresale entre los demás estímulos y su carácter regulador o sostenido, como es la atención, la motivación, la memoria entre otros.

Con éstos elementos, el pensamiento crítico permite procesar y relaborar la información que recibe, dispone de una base de sustentación de sus propias creencias, posibilitando una actividad intelectual, tendiente a conseguir objetivos de manera eficaz, no tan sólo en el ámbito académico sino también en la vida diaria; en este tipo de pensamiento, se utiliza habilidades como: el razonamiento, la resolución de problemas, y la toma de decisiones.

Cabe resaltar también que ésta el pensamiento metacognitivo, el cual se refiere al grado de conciencia o conocimiento que los individuos poseen sobre su forma de pensar (procesos y eventos cognitivos). Los trabajos de Flavell (1981) que abordan los problemas implicados en la generalización y transferencia de lo aprendido, sirvieron para confirmar que los seres humanos son capaces de someter a estudio y análisis, los procesos que utilizan para conocer, aprender y resolver problemas; es decir, pueden tener conocimiento sobre sus propios procesos cognitivos, y además, controlarlos y regularlos (citado por Beltrán, 2002).

A partir de los trabajos de Flavell (1981), otros autores han realizado sus propias definiciones sobre la metacognición y sus componentes, es así como para

Chadwick (1985) metacognición es la conciencia que una persona tiene acerca de sus procesos y estados cognitivos; para él, la metacognición se divide en sub-procesos, por ejemplo, meta-atención, referida a la conciencia que tiene la persona de los procesos que realiza para la captación de información; meta-memoria, que hace alusión a los conocimientos que tiene un sujeto, de los procesos que le implican en el recuerdo de la información, como a la información que tiene almacenada en la memoria (contenidos de memoria), es decir, la conciencia de lo que conoce y de lo que desconoce (citado por Beltrán, 2002).

Para Costa (1984), la capacidad metacognitiva es un atributo del pensamiento humano, vinculada con la habilidad que tiene una persona para conocer lo que conoce, para planificar estrategias que le permiten procesar información; para tener conciencia de sus propios pensamientos durante el acto de solución de problemas; y para reflexionar y evaluar la productividad de su propio funcionamiento intelectual.

Por lo anterior, con el término metacognición se hace referencia al conocimiento acerca del propio conocimiento, asimismo, a los procesos cognitivos, afectivos, y a la habilidad deliberada para regularlos. Estos conocimientos y creencias acerca del pensamiento y los factores que lo afectan, son la pieza clave para regular las estrategias de conocimiento.

Es decir, la metacognición permite reflexionar sobre sí mismo, para descubrir sus propios procesos de pensamiento como objeto de examen. Con el término metacognición se hace referencia al conocimiento acerca del propio conocimiento, a procesos, estados cognitivos y afectivos, y a la habilidad consciente y deliberada para monitorear y regular dichos estados (Flavell, Miller, Miller, 2002).

Estos procesos cognitivos o habilidades de pensamiento, son finalmente, las herramientas de que dispone el alumno para procesar los contenidos y profundizar en el conocimiento. También es importante señalar, que la posibilidad de poner en práctica las habilidades de pensamiento, depende en gran parte del dominio específico en el que se despliegan, especialmente la motivación.

Por otro lado, el reconocimiento de los códigos propios de cada disciplina, posibilita el desempeño de ciertas destrezas y son la base frente al desafío de desarrollar habilidades de pensamiento.

MÉTODO

Para éste estudio se pretendió abordar el campo motivacional y disposicional en relación con los componentes cognitivo y metacognitivo en la resolución de problemas, se utilizó un cuestionario con 38 afirmaciones, que hacen parte del test HCTAES y que busca evaluar la disposición de los aspectos del pensamiento crítico, por lo que se proporcionan cuestionarios a los participantes.

El instrumento denominado: “Escala de conciencia” (Costa; Mc Rae, 1992) es una de las evaluaciones que se utiliza con el Factor Teoría de la Personalidad, los estudiantes utilizaron siete elementos que les permitieron hacer una descripción de su personalidad; de la misma manera el cuestionario fue diseñado para evaluar una tendencia del individuo a “participar y a disfrutar de sus esfuerzos cognitivos” (Cacciopo; Petty; Feinstein; Jarvis, 1996)

En este trabajo participaron 76 estudiantes del Programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Uceva. La prueba fue resuelta de manera individual durante un tiempo de 60 minutos aproximadamente.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

De acuerdo a los resultados, se puede identificar que la disposición (motivación vs resolución de conflictos) refleja en un 46% pero no muy significativo, que esta población estudiada permite procesar y relaborar la información que recibe. Es decir, que disponen de una base cognitiva que de sustentación de sus propias creencias, posibilitando una actividad intelectual, tendiente a conseguir objetivos de manera eficaz, no tan sólo en el ámbito académico sino también en la vida diaria; en este tipo de pensamiento, aunque resaltando que no es muy significativo, se utiliza habilidades como: el razonamiento, la resolución de problemas, y la toma de decisiones, habilitada desde una actitud mental intelectual y afectiva suficiente para responder a los estímulos internos y externos.

Por otro lado, el esfuerzo cognitivo con un 47%, el cual es atribuido al éxito o al fracaso, se ve reflejado desde una actitud negativa, a la no utilidad de la activación cognitiva. Teniendo este referente, es importante, ampliar y profundizar los elementos metacognición que sustentan la conciencia que una persona tiene acerca de sus procesos y estados cognitivos; con ello, lo que se pretende indicar es que la conciencia que tiene la persona de los procesos que realiza para la

captación de información puede estar sujeta a una actitud positiva o negativa; referenciando que esta hace alusión a los conocimientos que tiene un sujeto, de los procesos que le implican en el recuerdo de la información, como a la información que tiene almacenada en la memoria (contenidos de memoria), es decir, la conciencia de lo que conoce y de lo que desconoce, por ello la importancia del rol docente en la orientación de ese esfuerzo cognitivo hacia una actitud positiva de éxito o fracaso, y no a una actitud negativa hacia el éxito o fracaso.

CONCLUSIONES

El interés por abordar el tema es que los problemas más graves de desmotivación en los alumnos surgen cuando éstos atribuyen sus propios errores a causas internas estables e incontrolables, por ejemplo, la capacidad, porque para ellos no existen soluciones. Caen, así, en un estado de apatía, de no saber quehacer, de indefensión. Sería preferible atribuir siempre los fracasos a causas externas que no dependen del control personal, como por ejemplo la suerte o la dificultad de las tareas. Lo positivo sería pensar que los problemas son solucionables, entrenables, sujetos a cambios, transitorios y modificables. Es por ello que, la existencia de unos estilos atribucionales de tipo adaptativo y desadaptativo deben ser abodados, en relación con el rendimiento académico. Hoy se sabe que los alumnos con un estilo adaptativo persiguen metas de aprendizaje, es decir, buscan el incremento de su propia competencia mediante la adquisición y dominio de nuevas habilidades y conocimientos, perfeccionando su ejecución en las tareas de aprendizaje y estudio. Sin embargo, aquellos otros alumnos que presentan un estilo motivacional y atribucional desadaptativo (dificultad en resolver problemas) están orientados hacia metas de resultado o rendimiento; en este caso, lo que pretenden es obtener un buen rendimiento centrándose en el producto o resultado final y no en el proceso de aprendizaje (Barca, Porto, otros, 2008).

Los logros académicos se pueden considerar como un modelo o estilo motivacional integrado de creencias, atribuciones y afectos/sentimientos que dirigen las intenciones de la conducta, es decir, de lo que los sujetos hacen o quieren hacer en contextos educativos de enseñanza/aprendizaje, es por ellos que el interés está en determinar tanto las reacciones afectivas, cognitivas y conductuales del sujeto ante los resultados de éxito o fracaso, como la cantidad y calidad de sus actividades de aprendizaje y estudio.

BIBLIOGRAFÍA

- Artunduaga, M. (2008) Variables que influyen en el rendimiento académico en la universidad, departamento MIDE (Método de investigación y Diagnostico en Educación), Madrid – España. Julio. (Tesis doctoral). Complutense de Madrid.
- Barca, A., Porto, A., Vicente, F., Brenlla, J. C. y Morán, H. (2008). La interacción de estilos atribucionales y enfoques de aprendizaje como determinantes del rendimiento académico. Oviedo: Actas del V Congreso Internacional de Psicología y Educación: los retos del futuro.
- Beltrán, J. (2002). Cap. I Aprender. En Beltrán. Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Madrid: Síntesis.
- Costa, A. (1984). Mediating the metacognitive. *Educational Leadership*. 42(3), 57-62
- Flavell, J.H, Miller, P.H., Miller, S.A. (2002). *Cognitive development* (4th ed.). Upper Saddle River, Nj: Prentice Hall.
- McClelland, D. C. (1989). Estudio de la motivación humana. p. 527.
- Reeve, J. (1994). *Motivación y emoción*. McGrawHill/Interamericana de España, S. A.
- Santrock, J. (2006) Capitulo 13: motivación, enseñanza y aprendizaje. En John W. Santrock.(Eds.) *Psicología de la Educación*. (pp. 412-440). Segunda Edición. McGraw – Hill/Interamericana editores, S.A. de C.V.
- Tapia, J. A.; Sánchez, J. C. (1992). Capítulo 3. Etilos atributivos y motivación: el cuestionario EAT. págs. 93-133 Tomado de: https://www.uam.es/gruposinv/meva/publicaciones%20jesus/libros_jesus/1992/motivar_adolescencia_partes/cuestionario_eat.pdf
- Zambrano, A. (2005) *Didáctica, pedagogía y saber: aportes desde la ciencia de la educación*. Cooperativa Editorial del magisterio, Bogotá, D.C., Colombia.

8

**ACTITUDES DE ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS HACIA LA
EDUCACIÓN INCLUSIVA****ATTITUDES OF UNIVERSITY
STUDENTS TOWARDS INCLUSIVE
EDUCATION**

María Piedad Rivadeneira Barreiro¹

Boris Isaac Hernández Velásquez²

Daniela Lorena Looor Lara³

Mayra Monserrate Palma Villavicencio

Universidad Técnica de Manabí, Ecuador

¹ Profesora de Inglés de la Universidad Técnica de Manabí, Ecuador. Doctora en Educación con Mención Internacional. <https://orcid.org/0000-0002-5725-6248>

<http://bit.ly/2MtmaeXmprivadeneira@utm.edu.ec> +593979153759

² Abogado de la Universidad Técnica de Manabí, Ecuador. Doctor en Derecho, Gobierno y Políticas Públicas. <https://orcid.org/0000-0002-1057-6877>

<http://bit.ly/2ZaskCubhernandez@utm.edu.ec> +593983346375

³ Profesora de Inglés de la Universidad Técnica de Manabí, Ecuador. Máster Universitario en

E-learning y Redes Sociales. <https://orcid.org/0000-0001-5739-5996> <http://bit.ly/2H7vBfp>

dllloor@utm.edu.ec +593998617846

RESUMEN

El propósito de esta investigación es analizar las actitudes de estudiantes universitarios hacia la educación inclusiva. Con la finalidad de alcanzar este objetivo, se aplicó un estudio cuantitativo donde participaron 59 estudiantes de primer semestre de la asignatura de comunicación humana de la Carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros de una universidad ecuatoriana. Los estudiantes fueron escogidos sin aleatoriedad para participar de este estudio. Se aplicó estadística descriptiva para conseguir el objetivo planteado. Los resultados revelaron que gran parte de los participantes tienen actitudes positivas ante la Educación inclusiva y que unos cuantos de ellos miran desfavorablemente la misma. Las implicaciones de estos hallazgos indican que todos quienes pertenecemos a la comunidad educativa necesitamos más educación respecto a este tema para mejorar como sociedad y educar a otros.

PALABRAS CLAVE: Educación inclusiva, formación de actitudes, agentes educativos.

ABSTRACT

The purpose of this research is to analyze the attitudes of university students towards inclusive education. With the purpose of reaching this objective, a quantitative study was applied where 59 first-semester students participated in the subject of Human Communication in the National and Foreign Language Pedagogy Career in an Ecuadorian university. The students were chosen to participate in this study without randomness. Descriptive statistics was applied to achieve the stated objective. The results revealed that many of the participants have positive attitudes towards inclusive education and that a few of them view it unfavorably. The implications of these findings indicate that all of us who belong to the educational community need more education regarding this issue to improve as a society and educate others.

Keywords: Inclusive education, attitude formation, educational agents.

INTRODUCCIÓN

La globalización ha traído cambios en la educación, cambios que han llevado a introducir nuevos términos en la educación inclusiva. Así, por ejemplo, apareció el término diversidad para reemplazar al término educación especial

que era un tipo de educación que únicamente consideraba a los estudiantes con discapacidades. Al referirnos a diversidad, estamos ampliando el concepto de inclusión porque se está abarcando aspectos internos y externos que confluyen en una persona (Sánchez, 2004).

La educación inclusiva es un tema que atañe a toda la comunidad educativa. Es un proceso que nos invita a cambiar políticas de Estado en materia educativa, así como prácticas y recursos educativos. De acuerdo con Serrano, Molina y Venegas (2017), la población ecuatoriana con discapacidad bordea las 816.156 personas, donde un 18% de ellos carece de instrucción. Por otro lado, el 60% de estas personas viven en zonas urbanas y el 40% restante en zonas rurales. Estos resultados nos indican los fuertes retos que tenemos que asumir para mejorar la educación de sectores relegados históricamente.

Al respecto, Echeita Sarrionandía y Sandoval Mena (2002) mencionan la exclusión social como un fenómeno latente y creciente en países en vías de desarrollo, así como los desarrollados. Este fenómeno es marcado por amplias brechas existentes en el mercado laboral que afectan especialmente a sectores pobres. La pobreza económica afecta entonces al acceso a servicios de salud, educación, vivienda, entre otros. Por otra parte, esta exclusión social mencionada por los autores antes citados puede ahondarse al evadirlos. Y es que inconscientemente y sesgados por nuestros prejuicios de identificar a estudiantes destacados en ciertas áreas, podríamos caer en el error de excluir a estudiantes con capacidades diferentes.

Por otra parte, no hay que dejar de lado la importancia de educar interculturalmente. Las migraciones han traído consigo una mezcla de culturas y esto invita a fomentar la participación igualitaria de personas de diferentes culturas dentro de los sistemas educativos de cada país. Es desde el hogar que debemos educar para que no existan estas diferencias dentro de la educación. Los profesores también debemos estar formados para atender necesidades de inclusión, tal cual lo manifiestan Ruiz, Benet y Sanahuja (2017) al indicar que los educadores debemos conocer las culturas de los inmigrantes para potenciar sus capacidades dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

EDUCACIÓN INCLUSIVA

Los orígenes de la inclusión en la Educación indican que todo inició en la conferencia de 1990 de la UNESCO que se llevó a cabo en Jomtien, Tailandia. Esta primera reunión que incluyó países anglosajones abrió paso a posteriores reuniones como la conferencia de Salamanca en 1994 que también fue auspiciada por la UNESCO y donde participaron 88 países y 25 organizaciones internacionales que asumieron la inclusión como principio y política educativa (Latas, 2002).

Con la globalización aparecieron exclusiones sociales, diferencias entre sectores de mejor economía en comparación con otros no tan afortunados. Esta exclusión, así como aquellas reflejadas en minorías étnicas y lingüísticas y otras propias de grupos alejados de la educación, fue lo que llevó a reconsiderar la inclusión más allá de contextos donde las poblaciones tenían necesidades educativas especiales. Todo esto apoyado en la Declaración Mundial de los Derechos Humanos que en su artículo 26 hace referencia al derecho de toda persona a tener acceso a la educación (Canet, 2009).

Lo referido anteriormente visibiliza la necesidad de una educación democrática, educación incluyente donde se responda a problemas sociales. Las escuelas no son los únicos agentes de cambio. Es importante involucrar a padres de familia, autoridades políticas y comunidad en general. Se pretende romper paradigmas y trabajar sobre políticas educativas que brinden igualdad de derechos para acceder a espacios educativos. Reformar currículos y prácticas de enseñanza-aprendizaje son también reformas que fomentan igualdad de derechos en educación, tolerancia y empatía hacia grupos que históricamente han sido relegados en los sistemas educativos.

Actualmente, la inclusión educativa es un tema poco abordado en las universidades, tal cual lo refieren de la Herrán, Paredes Labra, y Monsalve Treskow (2017), al indicar que es manejado desde la enseñanza o la investigación por docentes que quieren enfatizar que si no hay inclusión no hay educación. Entonces nos encontramos con un problema no resuelto en las escuelas que se extiende a niveles superiores en la educación. Y es que al no existir una cultura institucional donde se fomente la inclusión, no se produce cambios para mejorar la educación.

La Universidad Técnica de Manabí, lugar donde se desarrolló la presente investigación, es una universidad que ha buscado incluir a personas con discapacidad, tanto así que su porcentaje de inclusión de 12.14% la ubica por encima de la media nacional del Ecuador. Es una universidad que fomenta la inclusión en sus políticas educativas contando con 53 estudiantes y 16 profesores con diferentes discapacidades (De la Herrán, Paredes Labra, y Monsalve Treskow, 2017). De esta manera se sigue la línea de la UNESCO (2005) donde se atiende a la diversidad de estudiantes con el fin de evitar su exclusión.

ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

El éxito de las prácticas inclusivas depende mucho de sus agentes educativos. De ahí que las actitudes que ellos demuestren hacia la inclusión van a favorecer o afectar la educación. De acuerdo con Granada Azcárraga, Pomés Correa y Sanhueza Henríquez (2013), la actitud es “un conjunto de percepciones, creencias, sentimientos a favor o en contra y formas de reaccionar ante la postura educativa que centra su esfuerzo en el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes” (p. 53). De ahí que las actitudes positivas de los agentes educativos juegan un papel importante en la implantación de prácticas inclusivas exitosas.

La actitud del docente hacia la inclusión es una variable que puede verse afectada por otras tales como el tipo de discapacidad, edad, sexo, formación, años de experiencia en prácticas de inclusión, nivel educativo en el que se trabaja y los recursos disponibles en la educación (Tárraga Mínguez, Grau Rubio y Peirats Chacón, 2013). Adicionalmente, hay que considerar los componentes cognitivo, afectivo y conductual. El primer componente destaca las creencias sobre un objeto específico, el segundo componente implica las emociones que están ligadas a esas creencias y el tercer componente menciona la conducta que refleja la actitud (Clavijo, López, Cedillo, Mora y Ortiz, 2016).

Por el lado de los estudiantes, hay evidencia de estudios como el de Suriá Martínez (2011) que resalta la actitud positiva de estudiantes universitarios hacia sus compañeros con discapacidad. Además, indica la importancia de la interacción con estudiantes discapacitados para sensibilizar a los demás compañeros (como lo cita Novo-Corti, Muñoz-Cantero y Calvo-Porrá, 2011). Pero además de las actitudes hacia la discapacidad, existen las actitudes hacia diferentes culturas o grupos minoritarios como el de LGBTI. Este es un aspecto en el cual debemos

ser educados desde pequeños para tener actitud positiva a grupos minoritarios que han sido excluidos a lo largo de la historia.

METODOLOGÍA

Objetivos y preguntas de investigación

Las preguntas de investigación planteadas en este estudio fueron las siguientes:

PI 1. ¿Cuáles son las actitudes de estudiantes universitarios hacia la educación inclusiva?

PI 2. ¿Qué prácticas inclusivas se podrían implantar a partir de las actitudes positivas de los estudiantes universitarios hacia la educación inclusiva?

En base a estas preguntas de investigación, se estableció el objetivo de analizar las actitudes de estudiantes universitarios hacia la educación inclusiva. Para alcanzar este objetivo, se plantearon los siguientes objetivos específicos:

Objetivo 1: Identificar las actitudes de estudiantes universitarios hacia la educación inclusiva.

Objetivo 2: Analizar las actitudes positivas de los estudiantes universitarios hacia la educación inclusiva para incentivar prácticas de inclusión.

PARTICIPANTES

Los participantes de esta investigación fueron estudiantes de primer semestre de la asignatura de comunicación humana de la Carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros de una universidad ecuatoriana. Cincuenta y nueve estudiantes, cuyas edades oscilaban entre 18 y 42 años, fueron escogidos sin aleatoriedad para participar de este estudio. Los grupos pertenecían a dos cursos ya formados de la Carrera antes mencionada. Los estudiantes firmaron fichas de consentimiento donde indicaban su participación consciente y voluntaria en este estudio.

INSTRUMENTOS

Para llevar a cabo esta investigación, se entregó a los participantes un cuestionario en papel de Vélez Latorre (2013) con 33 declaraciones relacionadas

a actitudes hacia la educación inclusiva. El cuestionario contenía una escala de Likert que iba desde totalmente de acuerdo a totalmente en desacuerdo con las declaraciones, en donde los estudiantes tenían que escoger la opción que reflejaba su actitud con respecto a la educación inclusiva.

Procedimiento de Recolección de Datos

Una vez los estudiantes contestaron las preguntas del cuestionario, se procedió a la recolección de datos. Los datos fueron tabulados para identificar las actitudes de estudiantes universitarios hacia la educación inclusiva y analizar las actitudes positivas hacia la educación inclusiva y de esa manera incentivar prácticas de inclusión.

ANÁLISIS DE DATOS

Los datos fueron analizados manualmente detectando las respuestas con más impacto en cada una de las declaraciones.

RESULTADOS

Los resultados de esta investigación revelaron que gran parte de los participantes tienen actitudes positivas hacia la educación inclusiva, respondiendo así a la pregunta de investigación 1. Así por ejemplo 51 participantes de 59 estuvieron totalmente de acuerdo en que el docente de un aula inclusiva requiere conocer estrategias pedagógicas diferentes. Luego 47 estudiantes de 59 indicaron que la educación inclusiva favorece el aprendizaje, la participación y la convivencia de todos los estudiantes del aula.

Por otro lado, 31 estudiantes de 59 señalaron estar totalmente de acuerdo con que en las aulas inclusivas se trabajan contenidos más variados y llamativos. Cuarenta y tres participantes de 59 estuvieron totalmente de acuerdo en que todas las escuelas deberían ser inclusivas. Relacionada a la afirmación anterior, 23 participantes estuvieron totalmente de acuerdo en cualificarse para asumir un aula inclusiva, 18 participantes indicaron estar medianamente de acuerdo, 14 ser indiferentes, 2 medianamente en desacuerdo y 2 en total desacuerdo.

En lo referente a que los estudiantes tengan acceso a educación especializada de acuerdo a sus características, 41 participantes de 59 indicaron estar totalmente de acuerdo en que así tendrían mejores procesos de aprendizaje y participación.

También mostraron actitud positiva y disposición a participar de procesos de inclusión cuando 33 estudiantes de 59 estuvieron totalmente de acuerdo en su disposición a emplear organizaciones flexibles de aula para favorecer el aprendizaje y participación de todos sus estudiantes.

Así mismo, la actitud positiva hacia la inclusión se evidenció cuando 44 participantes de 59 indicaron estar totalmente de acuerdo en acondicionar su aula de clase para facilitar el aprendizaje y participación de todos sus estudiantes. Por otro lado, 42 estudiantes manifestaron estar totalmente de acuerdo en que las escuelas deben implementar estrategias de educación continua para asumir la educación inclusiva. En lo referente a si las escuelas deberían tener aulas especializadas de acuerdo con las particularidades de los estudiantes, 39 estudiantes de 59 estuvieron totalmente de acuerdo con esta afirmación.

En la afirmación sobre si los agrupamientos de los estudiantes de formas variadas favorecen la atención a la diversidad en el aula inclusiva, 28 estudiantes estuvieron totalmente de acuerdo y otros 17 participantes manifestaron estar de acuerdo. En lo referente a su convencimiento de que el empleo de estrategias inclusivas mejora el clima del aula, 33 participantes estuvieron totalmente de acuerdo con esta afirmación. Un número considerable de participantes también demostraron su sensibilidad ante este tema cuando 27 de los participantes estuvieron totalmente de acuerdo en que las escuelas no cuentan con suficiente material para atender las particularidades de un aula inclusiva.

También, 25 de los participantes indicaron estar totalmente de acuerdo en que se sentirían frustrados si la escuela no les suministrara los recursos requeridos para atender un aula inclusiva, mientras que 18 de los participaron sólo indicaron estar de acuerdo con esta afirmación. Por otro lado, 19 participantes de 59 estuvieron totalmente de acuerdo en que sin material especializado no pueden desarrollar adecuadamente los procesos de enseñanza en un aula inclusiva, mientras que otros 18 participantes indicaron sólo estar de acuerdo con esta afirmación. Finalmente, 41 participantes de 59 estuvieron totalmente de acuerdo en estar dispuestos a trabajar por proyectos de aula, rincones de aprendizaje u otra organización flexible que favorezca el aprendizaje y participación de todos los estudiantes.

Contrario a estas actitudes positivas, hubo participantes que mostraron actitudes poco favorables a la inclusión. Por citar, 23 participantes de 59 indicaron estar totalmente de acuerdo en que les preocupa que un aula inclusiva no alcance a dar todos los contenidos del plan de estudio. Veintiún participantes estuvieron de acuerdo con esta afirmación. En lo que respecta a que les molesta que las escuelas no puedan determinar de forma autónoma qué estudiantes ingresan a esta, 18 participantes estuvieron totalmente de acuerdo con la afirmación, mientras 15 estuvieron de acuerdo. Finalmente, demostraron poco interés por implementar cambios en las estrategias de enseñanza cuando 18 participantes indicaron estar totalmente de acuerdo en que como docentes de aulas inclusivas seguirían empleando las mismas estrategias de enseñanza que conocen, mientras 15 participantes señalaron estar de acuerdo.

Con estos resultados, se respondió a la pregunta de investigación 2, la misma que busca implantar prácticas inclusivas a partir de las actitudes positivas de los estudiantes universitarios hacia la educación inclusiva. Investigaciones desarrolladas por De la Herrán, Pinargote y Véliz (2016), García y Álava (2018), entre otros, ayudaron a explorar formas de alcanzar el objetivo asociado a dicha pregunta de investigación. Por otro lado, aplicando las dimensiones del Index sugeridas por Booth y Ainscow (2002), se pretende trabajar colaborativamente dentro de la comunidad universitaria y fuera de esta para lograr metas educativas que consideren prácticas inclusivas.

Desde esta perspectiva, se siguen las etapas del Index: Definir un equipo de plan de mejora con un coordinador que informe al resto de profesorado sobre el Index, materiales y metodología. Esto se realiza con la finalidad de informar y recoger opiniones que favorezcan el proceso de inclusión. Posteriormente se usan los materiales para analizar las prioridades de la institución educativa. En la tercera etapa se busca implantar un plan de mejoras para en la etapa 4 apoyar las innovaciones. Este proceso es finalmente evaluado tomando en consideración el desarrollo de culturas, políticas y prácticas inclusivas.

Como parte del plan de mejoras se consideran las dimensiones del Index: Crear culturas inclusivas (construir comunidad y establecer valores inclusivos), elaborar políticas inclusivas (desarrollar una escuela para todos y organizar la atención a la diversidad), y desarrollar prácticas inclusivas (dirigir el proceso de aprendizaje y movilizar recursos). Es importante indicar que el Index debe ser

adaptado a nuestro contexto y necesidades, por lo que requiere que el equipo de plan de mejoras analice cuidadosamente los materiales y la metodología a usarse.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con los resultados obtenidos, se puede indicar que, aunque la muestra no es representativa para generalizar los hallazgos dentro de la comunidad científica, es evidente que hay cambios en la educación que están rompiendo viejos paradigmas. Sin duda alguna, las nuevas generaciones están aceptando la educación inclusiva como parte de los procesos de enseñanza aprendizaje donde reconocemos nuestras diferencias y potenciamos las habilidades de cada persona.

Son ya tres décadas desde que el término inclusión se consideró en la Educación en la primera conferencia de la UNESCO que se llevó a cabo en Jomtien, Tailandia. Los trabajos de la comunidad educativa están dando frutos, los mismos que se avistan con la aceptación de grupos minoritarios que han sido históricamente relegados de los procesos educativos. El nivel educativo de los padres y el trabajo coordinado de autoridades educativas, de gobierno y la comunidad ha permitido superar gran parte de las diferencias educativas que especialmente ocurren en países que se encuentran en vías de desarrollo.

Es importante manifestar que la educación inclusiva supone un enriquecimiento ideológico y conceptual donde se pretende corregir errores asociados a la integración del alumnado, tal cual lo manifiesta Escribano y Martínez (2013). De ahí que este estudio pretende partir de una visión de los que directamente interactúan con grupos que han sido excluidos y así comprender lo que necesitamos mejorar como sociedad. Es un llamado a nosotros como docentes e investigadores a continuar la labor que empezó tres décadas atrás de manera que se potencien las habilidades de cada estudiante, se fomente el trabajo cooperativo y se resalte la parte humana de nuestra sociedad.

REFERENCIAS BILOGRÁFICAS

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Universidad Autónoma de Madrid, 16.

Canet, G. V. (2009). Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida. Aspectos clave de la Educación Inclusiva, 13.

Clavijo, R., López, C., Cedillo, C., Mora, C., & Ortiz, W. (2016). Actitudes docentes hacia la educación inclusiva en Cuenca. *Maskana*, 7(1), 13-22.

De la Herrán, A., Paredes Labra, J., y Monsalve Treskow, D. V. (2017). Cuestionario para la evaluación de la educación inclusiva universitaria (CEEIU). *Revista Complutense de Educación*.

De la Herrán Gascón, A., Ortega, M. P., & Briones, V. V. (2016). Génesis de una universidad inclusiva en Ecuador. La Universidad Técnica de Manabí. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70(2).

Echeita Sarrionandía, G., & Sandoval Mena, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de educación*, 327, 31-48.

Escribano, A., & Martínez, A. (2013). Inclusión educativa y profesorado inclusivo: aprender juntos para aprender a vivir juntos, 122. Madrid: Narcea Ediciones.

García, E., & Álava, L. (2018). Educación inclusiva y calidad de vida de los estudiantes con discapacidad motriz de la universidad técnica de Manabí. *Revista Atlante*.

Granada Azcárraga, M., Pomés Correa, M. P., & Sanhueza Henríquez, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. p. 53.

Latas, Á. P. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 327(1), 11-29.

Novo-Corti, I., Muñoz-Cantero, J. M., & Calvo-Porrá, C. (2011). Análisis de las actitudes de los jóvenes universitarios hacia la discapacidad: un enfoque desde la teoría de la acción razonada. *Relieve-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 17(2).

Ruiz, M., Benet, A., y Sanahuja, A. (2017). Percepción y Formación sobre Educación Intercultural e Inclusiva de los Estudiantes de Magisterio de Castellón y Tucumán. En P. García-Sempere, M. Pinargote, V. Véliz, A. de la Herrán, y B. Montiano (coords.), *Formación y transformación para la educación inclusiva en la universidad* (pp. 27-52). Granada: Editorial Universidad de Granada.

Sánchez, A. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Educación, desarrollo y diversidad*, 7(2), 25-40.

Serrano, B., Molina, J., y Venegas, G. (2017). Percepción y Formación sobre Educación Intercultural e Inclusiva de los Estudiantes de Magisterio de Castellón y Tucumán. En P. García-Sempere, M. Pinargote, V. Véliz, A. de la Herrán, y B. Montiano (coords.), *Formación y transformación para la educación inclusiva en la universidad* (pp. 27-52). Granada: Editorial Universidad de Granada.

Tárraga Mínguez, R., Grau Rubio, C., y Peirats Chacón, J. (2013). Actitudes de los estudiantes del Grado de Magisterio y del Máster de Educación Especial hacia la inclusión educativa. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 2013, vol. 44, num. 16, p. 55-72.

UNESCO (2005) *Guidelines for inclusion. Ensuring access to education for all*. París: UNESCO.

Véliz Latorre, L. (2013). La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a partir de la teoría de facetas. *Folios*, (37).

APÉNDICE

Actitudes de estudiantes universitarios hacia la educación inclusiva

El presente instrumento tiene como propósito identificar sus actitudes sobre la educación inclusiva. Se entiende la educación inclusiva como la posibilidad de acoger en la institución educativa a todos los estudiantes valorando la diversidad de sus características personales y culturales.

Por favor complete los siguientes datos de identificación:

Género: _____ Edad: _____

Carrera: _____ Semestre académico que cursa: _____

A continuación, encontrará una serie de afirmaciones las cuales debe leer cuidadosamente. Marque con una X la casilla correspondiente al nivel de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones enunciadas sobre la educación inclusiva, teniendo en cuenta las siguientes opciones:

- Totalmente de acuerdo (TA)
- Medianamente de acuerdo (MA)
- Indiferente (I)
- Medianamente en desacuerdo (MD)
- Totalmente en desacuerdo (TD)

1. El docente de un aula inclusiva requiere conocer estrategias pedagógicas diferentes.

TA MA I MD TD

2. Creo que la educación inclusiva está dirigida únicamente a los estudiantes con discapacidad y aquellos pertenecientes a minorías étnicas.

TA MA I MD TD

3. El éxito de la educación inclusiva depende exclusivamente del docente.

TA MA I MD TD

4. La educación inclusiva favorece el aprendizaje, la participación y la convivencia de todos los estudiantes del aula.

TA MA I MD TD

5. Los únicos estudiantes beneficiados en un aula inclusiva son aquellos con discapacidad y/o dificultades de aprendizaje.

TA MA I MD TD

6. Es más difícil el manejo de la disciplina en un aula inclusiva que en un aula regular/ tradicional.

TA MA I MD TD

7. En las aulas inclusivas se trabajan contenidos más variados y llamativos.

TA MA I MD TD

8. Todas las escuelas deberían ser inclusivas.

TA MA I MD TD

9. Desearía poder trabajar únicamente en un aula regular/tradicional.

TA MA I MD TD

10. Me preocupa que en un aula inclusiva deba invertir mucho tiempo en los estudiantes que tienen mayores dificultades.

TA MA I MD TD

11. Me preocupa que en un aula inclusiva no alcance a dar todos los contenidos del plan de estudio.

TA MA I MD TD

12. Me inquieta que la educación inclusiva sea una política educativa obligatoria.

TA MA I MD TD

13. Me molesta que las escuelas no puedan determinar de forma autónoma qué estudiantes ingresan a esta.

TA MA I MD TD

14. Me preocupa que todas las aulas se transformen en inclusivas.

TA MA I MD TD

15. Estoy dispuesto a cualificarme para asumir un aula inclusiva.

TA MA I MD TD

16. Si los estudiantes pudieran tener acceso a educación especializada de acuerdo a sus características, tendrían mejores procesos de aprendizaje y participación.

TA MA I MD TD

17. Yo no sugeriría una escuela inclusiva para un estudiante normal.

TA MA I MD TD

18. Estoy dispuesto a emplear organizaciones flexibles de aula para favorecer el aprendizaje y participación de todos mis estudiantes.

TA MA I MD TD

19. Acondicionaría mi aula de clase para facilitar el aprendizaje y participación de todos los estudiantes.

TA MA I MD TD

20. Las escuelas deben implementar estrategias de educación continua para asumir la educación inclusiva.

TA MA I MD TD

21. Las escuelas deberían tener aulas especializadas de acuerdo con las particularidades de los estudiantes.

TA MA I MD TD

22. Debería haber escuelas inclusivas y escuelas regulares/tradicionales.

TA MA I MD TD

23. En las aulas inclusivas se deben emplear las mismas estrategias didácticas que en un aula regular/tradicional.

TA MA I MD TD

24. Siento que los ambientes de aprendizaje no son esenciales para el desarrollo exitoso de las aulas inclusivas.

TA MA I MD TD

25. Los agrupamientos de los estudiantes de formas variadas favorecen la atención a la diversidad en el aula inclusiva.

TA MA I MD TD

26. Me preocupa que las estrategias necesarias para un aula inclusiva sean muy complejas y dispendiosas para desarrollar.

TA MA I MD TD

27. Estoy convencido que el empleo de estrategias inclusivas mejora el clima del aula.

TA MA I MD TD

28. Las escuelas no cuentan con el suficiente material para atender las particularidades de un aula inclusiva.

TA MA I MD TD

29. Me sentiría frustrado si la escuela no me suministrara los recursos requeridos para atender un aula inclusiva.

TA MA I MD TD

30. Me molesta tener que utilizar diferentes formas de evaluar los procesos de aprendizaje de mis estudiantes.

TA MA I MD TD

31. Como docente de aula inclusiva seguiría empleando las mismas estrategias de enseñanza que conozco.

TA MA I MD TD

32. Sin material especializado no puedo desarrollar adecuadamente los procesos de enseñanza en un aula inclusiva.

TA MA I MD TD

33. Estaría dispuesto a trabajar por proyectos de aula, rincones de aprendizaje u otra organización flexible que favorezca el aprendizaje y participación de todos los estudiantes.

TA MA I MD TD

Gracias por su colaboración.

9

REFLEXIONES SOBRE LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE LENGUA EXTRANJERA EN COLOMBIA

REFLECTIONS ON THE FOREIGN LANGUAGE TEACHER FORMATION IN COLOMBIA

Lizeth Ramos Acosta¹

Unidad Central del Valle del Cauca

Tuluá, Colombia

RESUMEN

Esta investigación histórica de carácter interpretativo basada en la comprensión de fenómenos sociales educativos según Sáez-Rosenkranz (2016), se centró en el análisis del concepto de formación de los docentes de inglés en Colombia a la luz de la normatividad (leyes, decretos y planes) emanada por entes

¹ Licenciada en Lenguas Modernas, Especialista en Docencia para la Educación Superior y Magíster en Educación Superior. Docente Tiempo Completo Unidad Central del Valle del Cauca (Uceva). <https://orcid.org/0000-0002-9035-1992> lramos@uceva.edu.co
Enlace google académico: https://scholar.google.es/citations?user=f_9NwjAAAAJ&hl=es

gubernamentales desde 1980 cuando se extiende la enseñanza del inglés en las instituciones educativas colombianas, hasta 2014 cuando se crea el Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política. Los resultados ponen de manifiesto que, en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras, la formación de los docentes ha estado marcada por otras nociones como el entrenamiento y la capacitación gracias a la influencia de organizaciones internacionales que imponen un concepto de formación que se aleja de los procesos de transformación de los maestros, la reflexión sobre su práctica y la comprensión de la disciplina que funda su labor docente.

PALABRAS CLAVE: Formación, docentes, inglés, políticas públicas.

ABSTRACT

This historical interpretative investigation based on the understanding of social educational phenomena according to Saez-Rosenkranz (2016), focused on the analysis of the concept of formation of English teachers in Colombia in the light of the norms (laws, decrees and plans) approved by government entities since 1980 when English teaching in Colombian educational institutions is extended, until 2014 when the Colombian System for Educating Educators and Policy Guidelines was created. The results show that, in the field of foreign language teaching, teacher education has been marked by other notions such as teacher training, thanks to the influence of international organizations that impose a concept of teacher education that moves away from the processes of teacher transformation, reflection of their practicum and understanding of the discipline that constitutes the base of teaching.

KEY WORDS: Formation, teachers, English, public policies.

INTRODUCCIÓN

La preocupación por la formación de docentes en Colombia surge a partir de la separación de la iglesia católica del contexto educativo. La escuela toma el lugar que durante siglos ocupó la iglesia y el Estado se convierte en el ente regulador y controlador de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los maestros en el siglo XIX (Calvo, Rendón y Rojas, 2004).

Antes de la promulgación de la Ley 115 de 1994, en la primera mitad del siglo XX, la formación de los docentes se encontraba a cargo de dos grandes instituciones: las escuelas normales y, después de la década de los años cincuenta, las facultades de educación. Con la creación de las facultades de educación, se espera el mejoramiento de la calidad de la formación de los docentes que durante décadas estuvo a cargo de las escuelas normales. Posteriormente, en la década de los años sesenta, el gobierno de turno, favorece la proliferación de cursos de perfeccionamiento o especialización en las universidades. De esta manera, la formación de los docentes se concentró en el desarrollo de técnicas que le permitían al maestro aplicar el currículo desarrollado por agentes y agencias internacionales, desconociendo el contexto colombiano.

Recientemente, gracias a los procesos de globalización, internacionalización de la educación, movilidad de estudiantes y profesionales, se han generado transformaciones en la enseñanza de las lenguas extranjeras y los procesos de formación de los docentes de inglés en el país. Los discursos provenientes de agencias internacionales sobre certificación de suficiencia de la lengua y acreditación de programas académicos, han introducido cambios en los procesos de formación de los docentes de inglés, especialmente a partir de la década de los años ochenta, cuando no se requería ni suficiencia en la lengua ni poseer título de licenciado en lenguas para enseñar el idioma pues correspondía a maestros de otras áreas de conocimiento impartir dicha cátedra. Además, en las últimas décadas, la preocupación por la formación de los docentes se ha convertido en un eje fundamental en la aprobación de políticas públicas como estrategia para alcanzar las metas propuestas por el Ministerio de Educación Nacional (MinEducación) en materia de enseñanza y aprendizaje del inglés. Además, las recientes disposiciones gubernamentales sobre el bilingüismo en el país y su estrecha relación con los procesos de formación de los docentes de inglés, han sido el punto de partida para el planteamiento de la presente investigación. Como consecuencia de ello, el estudio de la formación de los docentes es una tarea indispensable para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas e investigativas y la calidad de la educación en cualquier país.

Por lo tanto, este artículo es el resultado del proyecto de investigación titulado: El concepto de formación del profesor de inglés en el marco de las políticas públicas sobre formación de docentes en Colombia, desarrollado en la Unidad Central del Valle del Cauca (Uceva). El texto presenta en primer lugar una contextualización

general y un panorama histórico de la formación de los docentes en el país. Luego, se exponen algunos proyectos y normas que se han desarrollado sobre la formación de los docentes y particularmente de los maestros de lengua extranjera en Colombia. En el siguiente aparte, se presenta una evolución del concepto de formación y posteriormente se expone, de manera detallada, el concepto de formación que se registra en las políticas públicas sobre formación en el país. Finalmente, se presentan las conclusiones y reflexión sobre dicho concepto.

EL CONCEPTO DE FORMACIÓN

Existen diversos modelos que han definido la noción de formación a través del tiempo. El concepto de formación cuenta con un carácter polisémico que puede ser comprendido desde diversos momentos históricos y perspectivas epistemológicas. El concepto de formación que se presentará a continuación, tiene su fundamento en la escuela francesa y alemana.

Sarria (2008), plantea que el concepto de formación presenta dos momentos cruciales que permiten comprender la evolución del mismo. Uno de ellos es el momento socrático donde se instala la concepción de la paideia griega, la cual designa la formación como cultura y educación del hombre, su mejoramiento y su perfeccionamiento. Esta definición de formación superpone tres grandes nociones: formación, educación y cultura. Jaeger (1997), señala que la formación en la época socrática se entendía como ideal de cultura, expresión total del hombre y de un pueblo. Así, surge la preocupación por sí mismo (sabiduría) para lograr ser mejor y lograr una transformación del ser humano. Este concepto de formación, explica Sarria (2008) no es el mismo que remite a la idea del saber técnico sino un saber reflexivo que permite una relación privilegiada entre el sujeto-saber de sí mismo y el saber sobre los objetos del mundo. El segundo momento corresponde a la Ilustración y remite a la consolidación del concepto de formación en su noción alemana de *bildung*. Fabre (2011) explica el origen de la palabra *bildung* a partir de su significado en alemán por los vocablos *bild* (imagen), *vorbild* (forma) y *nachbild* (imitación) para configurar un término que agrupa *form* (forma), *kultur* (cultural) y *Aufklärung* (ilustración) cuya evolución en el siglo XVIII se aleja de la concepción de forma exterior natural para acercarse a la noción de formación espiritual y cultura con los planteamientos de Herder y de Wilhelm von Humboldt.

Gadamer, por su parte, sitúa el surgimiento del concepto de *bildung* en la “mística medieval, la mística del barroco, su espiritualización como ascenso a la humanidad y su transformación” (Gadamer, 2001: 38). Para diversos autores alemanes como Kant, Hegel y Wilhelm von Humboldt, la formación remite a la cuestión del sujeto, concóctete a ti mismo. La *Bildung* es “una disposición espiritual particular que el conocimiento y el sentimiento, entendidos como un acto de la totalidad del espíritu y la moralidad, producen cuando se reflejan en la sensibilidad y el carácter” (Humboldt, citado por Gadamer, 1991: 55). El concepto de *bildung* o formación es esencia y altura, es un modo de ser y de devenir del hombre que surge en el romanticismo alemán y cuyo origen se fundamenta en el conocimiento, la transformación y la experiencia (Zambrano, 2008).

En contraste, en la era contemporánea, la formación es definida por la transmisión de competencias, lo pragmático y lo práctico como lo expone Zambrano (2008) la formación no puede solo estar vinculada al dominio de la práctica, a la “instrumentalización” y orientación de un discurso. Ella, nos parece, tiene validez en los sujetos cuando estos pueden deducir, derivar, interpretar y comprender”. De acuerdo con lo anterior, la formación implica no solo el dominio de una metodología para enseñar, sino una reflexión crítica que debe realizar el docente sobre lo que enseña, su relación con ese saber que enseña y las experiencias que ha vivido a partir de su relación con la disciplina que enseña. Infortunadamente, en Colombia, el concepto de formación que se pone de manifiesto en las políticas públicas sobre educación remite a la noción de capacitación y actualización tal y como se presentará en el análisis de los documentos consultados.² Un acercamiento a las políticas públicas sobre formación de los docentes de lengua extranjera (inglés) permite la comprensión de cómo se ha concebido la formación desde 1980 cuando el inglés se populariza en las instituciones educativas colombianas y la formación de los maestros se enmarcaba en cursos de entrenamiento, hasta 2014 cuando se crea el Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política y se establecen las bases para la conformación de, como su nombre lo indica, un sistema de formación que abarca la formación inicial, en servicio y avanzada.

² Para el desarrollo del proyecto se consultaron los siguientes documentos: Ley 115 de 1994

FORMACIÓN DE DOCENTES DE INGLÉS Y POLÍTICAS PÚBLICAS

Las investigaciones sobre formación de docentes de inglés han estado centradas en el impacto de las políticas y planes sobre bilingüismo, entre ellas se destacan: Cárdenas, González y Álvarez (2010), González (2007), McNulty y Quinchía (2007), Vergara et al. (2009) y Usma (2009). De lo anterior se desprende que, a la fecha, los estudios sobre formación de docentes poco han profundizado en la naturaleza misma del concepto.

Al realizar un análisis de los procesos de formación de los docentes de inglés en Colombia, es posible plantear que estos han estado orientados al desarrollo de destrezas para enseñar la lengua extranjera, convirtiéndose en programas de actualización o capacitación como se podrá evidenciar en el análisis de los planes, proyectos y leyes nacionales sobre este particular.

Desde el siglo pasado, la enseñanza del inglés ha tomado gran relevancia en el ámbito educativo, prueba de ello son las disposiciones gubernamentales que sobre el bilingüismo se han adoptado. Sin embargo, la formación de los docentes de lengua extranjera en el país ha estado ligada a prácticas instrumentalizadoras, relacionadas más con la capacitación y el entrenamiento. Estas últimas provienen de los primeros intentos de formación que aportaron agencias internacionales como el British Council a través del COFE Project (1991)³. Dicho proyecto buscó formar a los docentes de inglés en aspectos metodológicos a través del uso de textos guía y mejorar los niveles de suficiencia de la lengua de los maestros. El proyecto permitió realizar cambios sustanciales en términos curriculares y didácticos pero en lo que concierne a la formación de los maestros se limitó a la preparación de los docentes en nuevas metodologías para la enseñanza de la lengua (Rubiano, Frodden & Cardona, 2000).

En la década de los años ochenta, el entrenamiento predominó como noción de formación de los docentes de lenguas extranjeras. Las formas más comunes de entrenamiento eran los cursos cortos o talleres dictados por expertos quienes seleccionaban un contenido para transmitirlo como fórmula única de éxito para la enseñanza del idioma. Algunos autores como Freeman (1989), Woodward

3 *Ley General de Educación, The COFE Project 1991, Decreto 2277 de 1979, Decreto 1278 de 2002, Plan Decenal de Desarrollo educativo 1996-2005, Decreto 0709 de 1996, Plan Nacional de Bilingüismo, Plan Sectorial 2005-2010, Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política.*

(1997) e Imbernón (1997) conciben el entrenamiento como una técnica que da importancia al dominio de conocimientos y habilidades de una profesión o una disciplina. Lo anterior implica que el entrenamiento se limita al desarrollo de fórmulas metodológicas sobre cómo enseñar. En el mismo sentido, Richards (1989) expone las limitaciones del entrenamiento en los siguientes aspectos: el entrenamiento concibe la enseñanza desde una perspectiva atomizada y tecnicista como resultado de las prácticas metodológicas de los docentes, el entrenamiento no permite la reflexión del quehacer pedagógico de los docentes y se enfoca en contenidos predeterminados que impiden la reflexión de las percepciones de los docentes sobre lo que sucede al interior del aula. Además de lo anterior, durante varias décadas en el territorio colombiano, no era necesario poseer un título de licenciado ni tener suficiencia en inglés para enseñarlo.

Luego de la implementación del COFE Project y durante más de una década, la necesidad de mantener a los docentes actualizados constantemente dio paso a una nueva expresión de la formación: la capacitación. Según Zambrano (2012), después de la promulgación de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), aparecen, de manera conjunta, en el escenario educativo los conceptos de capacitación y formación. La capacitación está directamente asociada con el desarrollo de habilidades para enseñar y el conocimiento de la disciplina. La capacitación de los docentes a partir de la segunda mitad de la década de los años noventa, queda establecida mediante decretos que asignan dicha responsabilidad a las Secretarías de Educación Departamentales a través de los Comités Departamentales de Capacitación. Algunas universidades también ofrecieron programas de capacitación a los profesores, los cuales eran reconocidos para el ascenso en el escalafón docente.

Con la elaboración del Plan Decenal de Educación (1995-2006), se establece un nuevo estatuto de profesionalización docente y el fortalecimiento de la formación inicial de maestros en las Escuelas Normales Superiores y el apoyo para el desarrollo de investigaciones en estas instituciones. En este plan se estipuló que para el ejercicio de la docencia se requiere poseer un título de educación superior y la profesionalización de todos los maestros vinculados con el fin de que obtengan su titulación a nivel superior. Una de las estrategias planteadas en este plan se centra en la cualificación de los docentes en términos de formación inicial y permanente.

Posteriormente, en 2004, se aprueba el Plan Nacional de Bilingüismo (PNB) como una opción para el mejoramiento de la calidad de la educación del país y en especial de la competencia comunicativa de estudiantes y docentes de lengua extranjera (inglés). Las estrategias del programa Colombia Bilingüe se fundamentaron en la formación de los maestros de inglés, la estructuración del currículo sugerido y los derechos básicos de aprendizaje del inglés, un programa de formadores nativos extranjeros y varios programas de inmersión dentro y fuera del país. Al respecto, se puede afirmar que el PNB estableció una línea de formación de los docentes de inglés que no se desarrolló pues el programa de formadores nativos extranjeros ocupó la atención y esfuerzos para lograr los objetivos propuestos en el plan.

Años más tarde, el Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política surge de un proyecto gubernamental para el desarrollo de una política de calidad para el cuatrenio comprendido entre 2010 y 2014. Dicho documento nace de los planteamientos del Plan Nacional Decenal de Educación (2006-2016) sobre la necesidad de la conformación de un sistema de formación que articule los distintos niveles, centros, planes e instancias educativas.

METODOLOGÍA

Debido a la naturaleza del problema de investigación y su interés hermenéutico sobre los documentos que han configurado los procesos de formación de los docentes de lenguas extranjeras, se consideró adecuado ubicarse en un enfoque cualitativo según Creswell (2014), en la que se pudo evidenciar unas tendencias que han caracterizado las formas en las que se han orientado estos procesos.

Esta investigación se ocupó de la descripción del concepto de formación de los docentes de inglés registrado en las políticas públicas sobre formación de maestros y bilingüismo que se han planteado entre 1980 y 2014. El método histórico-hermenéutico permitió no solo el rastreo del concepto de formación de fuentes primarias como las leyes, decretos, planes y proyectos en el período de estudio seleccionado, sino también dio acceso a la interpretación de dicho concepto desde los entes gubernamentales nacionales. Según Aróstegui (1995) no se limita a la recopilación de antecedentes, sino que lleva al investigador a estudiar y describir el desarrollo de un fenómeno en un período de tiempo.

El objetivo del proyecto consistió en identificar cuáles son los conceptos de formación que subyacen en los lineamientos de política emanados por entes gubernamentales desde 1980 hasta 2014 sobre formación de docentes y en especial de los docentes de lenguas extranjeras. Para lograr dicho propósito, se realizó una revisión a profundidad de las normas, decretos, proyectos y planes educativos, lo anterior corresponde a un enfoque investigativo histórico con técnica de análisis documental que, de acuerdo con Martínez (2003) se define como

Un conjunto de distintas herramientas, estrategias y recursos que le permiten a un sujeto investigador obtener/construir (siempre de manera indirecta) información y conocimiento sobre algún fenómeno de la realidad (u objeto de estudio) a partir de consultar diversos tipos de documentos (esto es, a partir de acercarse a diversas “interpretaciones” preservadas en el conjunto de cierta “memoria objetivada”)

Así pues, la investigación se desarrolló en las siguientes fases o etapas:

En la primera fase, también llamada heurística, se realizó la búsqueda, identificación, selección y recopilación de documentos oficiales sobre formación de docentes.

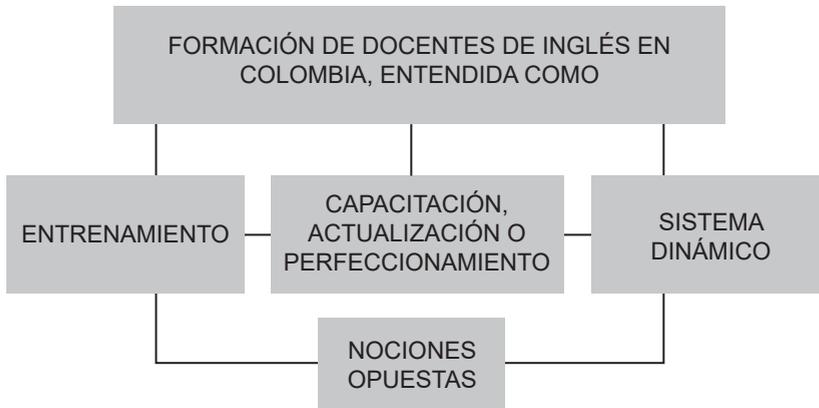
En la segunda fase se desarrolló la ordenación, análisis, clasificación y sistematización del concepto de formación extraído de los documentos consultados, en la rejilla de datos emergentes. Este instrumento según Bannister y Mair (1968) es definido como un tipo de tarea de clasificación que permite evaluar las relaciones entre constructos.

Finalmente, en la tercera fase se procedió a la triangulación de los datos a la luz de las teorías formuladas sobre el concepto de formación, así identificando unas categorías.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Antes de presentar los resultados sobre el análisis del concepto de formación en los documentos oficiales consultados, se esbozarán las categorías en las cuales se han clasificado los hallazgos frente al concepto de formación como entrenamiento, capacitación o sistema en la siguiente gráfica.

Gráfica #1: La formación de docentes en Colombia



Fuente: Elaboración propia, 2019.

El concepto de formación de profesores de inglés, de acuerdo con la historia de la enseñanza de la lengua extranjera en Colombia, está directamente relacionado con el concepto de capacitación o entrenamiento tal y como se expresa en documentos oficiales que no solo cobijan a los docentes de inglés sino a los maestros de todas las áreas de conocimiento.

En primer lugar, al revisar el decreto 2277 de 1979, se evidencia en el Artículo 13 la definición de cursos de capacitación y actualización como formas de ascenso en el escalafón docente. Así, la formación se expresa en términos de cursos de capacitación. Adicionalmente, se menciona la conformación del Sistema Nacional de Capacitación para la oferta de dichos cursos.

Artículo 13. Cursos de capacitación. Los cursos de capacitación y actualización que realice el educador para ascenso serán tenidos en cuenta como créditos para obtener el título de bachiller pedagógico, licenciado en ciencias de la educación u otros en las condiciones que determine el reglamento ejecutivo. (Ministerio de Educación Nacional, 1979: 5)

En el mismo documento, el Artículo 58 refiere al Sistema Nacional de Capacitación en el cual

“La capacitación se establece como un derecho para los educadores en servicio. El Ministerio de Educación Nacional en asocio de las secretarías de educación seccionales y de las universidades oficiales, organizarán el sistema nacional de capacitación con el fin de dar cumplimiento a los objetivos señalados en el artículo anterior y garantizar a los educadores la prestación del servicio” (Ministerio de Educación Nacional, 1979: 14).

Al estudiar el documento del COFE Project, la formación de los docentes de inglés se presenta bajo la fórmula del entrenamiento en aspectos teóricos y prácticos con miras a lograr un cambio significativo en las prácticas de los maestros de lengua extranjera. Los objetivos trazados en dicho proyecto contemplaban el diseño e implementación de un programa de entrenamiento permanente para los docentes de las entidades asociadas en el proyecto, el cual incluiría tanto componentes teóricos como prácticos y establecer procedimientos de evaluación adecuados. Lo anterior se evidencia en el documento “A proposal for a teacher professional development course in Colombia” como Writing Document 6, el cual plantea:

In-service teacher training as the term implies, takes a group of teachers and trains them. It gives them what to teach, when to teach, how to teach. The teachers experience is rarely taken into account. (Durán y Moreno, 1996:11).

Por su parte, el concepto de formación que se presenta en la Ley General de Educación, en el Artículo 111, la ubica en la misma línea junto con la capacitación, profesionalización y actualización a través del mejoramiento profesional, así como los programas para la formación de educadores. “Artículo 111: Profesionalización. La formación de los educadores estará dirigida a su profesionalización, actualización y perfeccionamiento hasta los más altos niveles de posgrado” (Ministerio de Educación Nacional, 1994: 23).

Nuevamente, en el Plan Decenal de Desarrollo Educativo (1996-2005), se pone en el mismo nivel a la formación y la capacitación como se expresa en el

ARTÍCULO 38. Formación y capacitación docente. La formación, capacitación, actualización y perfeccionamiento de los educadores en servicio debe contribuir de manera sustancial al mejoramiento de la calidad de la educación y a su desarrollo y crecimiento profesional, y estará dirigida especialmente a su profesionalización y especialización para lograr un mejor desempeño, mediante la actualización de conocimientos relacionados con su formación profesional, así como la adquisición de nuevas técnicas y medios que signifiquen un mejor cumplimiento de sus funciones. El Gobierno Nacional reglamentará los mecanismos, formas y alcances de la capacitación y actualización.

De igual forma, en el PNB, la formación de los docentes de lengua extranjera (inglés) se presenta como acciones puntuales para el desarrollo y/o mejoramiento de la competencia comunicativa y metodológica. Al respecto, el Plan incluye un ítem de formación docente en los siguientes aspectos: Programas de inmersión, programas de mejoramiento de la enseñanza y programas de desarrollo profesional docente.

En la misma línea, el Plan Decenal de Educación (PDE) (2005-2010) propone la cualificación de los docentes desde el nivel inicial hasta el posgrado y la conformación de un Sistema Nacional de Formación de Educadores tanto a nivel pedagógico como disciplinar. Uno de los objetivos principales del PDE fue el fortalecimiento a la formación inicial y de posgrado a través de créditos educativos.

Por el contrario, en el sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política, el concepto de formación se concibe como un proceso que entiende la formación como un proceso continuo, permanente e integral (saber ser, hacer y vivir con otros).

La formación docente no puede restringirse a los niveles iniciales, es un proceso continuo, a lo largo de la carrera profesional, que exige una construcción permanente e integral del educador, articulada a sujetos formadores, instituciones formadoras e instancias administrativas sociales y culturales determinantes. (Ministerio de Educación Nacional, 2014:46)

Por lo anterior, la formación es entonces una actividad dinámica, un proceso que cobra sentido, en la configuración general del sistema educativo (De la Garza, E., 2000), es decir, la formación de los docentes ya no se concibe como una acción aislada que tenga por objetivo el “ajuste” del perfeccionamiento, ni el entrenamiento o la actualización sino un verdadero proceso de reflexión, construcción, proyección y experiencia de los docentes. El sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política, la formación no se reduce a la instrumentalización de la práctica docente, ella provoca un espacio de cuestionamiento para los maestros sobre su identidad y su papel en la construcción de una sociedad más equitativa. Al respecto, Bustamante (2006) afirma que “la formación docente entonces no puede ser una mera revisión de fórmulas didácticas o un adiestramiento en disciplinas específicas, tiene que ser el espacio que acoja la inquietud del profesor por trascender, el lugar en donde, mediante la reflexión, pueda aclarar su posición respecto de la problemática educativa, su rol en la dinámica social, su forma de entender el mundo”. En el mismo sentido, (González, Villota y Ramos, 2018) confirman que la formación de un docente se evidencia en el resultado de las experiencias académicas, profesionales y de vida que permiten una transformación del sujeto y que van más allá del entrenamiento o capacitación que puede brindar un curso de actualización o perfeccionamiento.

Para finalizar, es necesario comprender las relaciones que se han instituido en estas tres categorías, ya que han movilizado los procesos de formación de los docentes de lengua extranjera (inglés) en las últimas décadas. En primer lugar, se evidenció que el concepto de formación se relaciona con el entrenamiento cuando se concibe ésta como una técnica en la que el docente a ser formado recibe instrucción de un experto y debe reproducir de manera sistemática los procedimientos enseñados. En segundo lugar, se observó que la formación se reduce a la capacitación o la actualización como una forma de renovar o perfeccionar los conocimientos adquiridos por los docentes mediante cursos de corta duración. Nuevamente se evidencia una concepción de la formación desde una perspectiva limitada que circunscribe a dicha noción a cuestiones remediales de ajuste frente al quehacer docente. Por último, la formación comprendida como un sistema dinámico abre la posibilidad de generar espacios para la reflexión y la transformación del ejercicio docente desde una nueva mirada sobre el concepto aquí estudiado.

CONCLUSIONES

El objetivo de esta investigación fue identificar cuáles son los conceptos de formación que subyacen en los lineamientos de política sobre formación de docentes de lengua extranjera (ingles). Al respecto, es posible afirmar que, luego del análisis documental realizado, se evidencia un marcado predominio de la formación entendida como entrenamiento y capacitación, actualización o perfeccionamiento desde la década de los años ochenta hasta los primeros años del siglo XXI. Lo anterior, permitió comprender que la formación de los docentes de inglés en Colombia ha estado influenciada por discursos de agencias internacionales que han permeado el sistema educativo del país. Aunque en la actualidad, y con la conformación del Sistema Colombiano de Formación de Docentes y Lineamientos de Política, se busca que la formación de los maestros se aleje de las propuestas de corto plazo como lo establecen la capacitación o el entrenamiento.

Además de esto, se encuentra que estas categorías han instituido en las diferentes instituciones educativas encargadas de la formación de formadores de las lenguas extranjeras, unas dinámicas ubicadas en la capacitación y actualización, pero pocas han posibilitado una reflexión pedagógica de fondo que configure una transformación de las didácticas de un segundo idioma como el inglés.

También se concluye que estas tendencias han influido en la formación docente, han generado unas acciones encaminadas a la aplicación y ejecución de contenidos temáticos sin lograr cambios profundos en el rol docente, por lo que se da apertura a investigaciones futuras que se encaminen a la búsqueda de éstas desde las prácticas del maestro y su relación con las políticas públicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bannister, D & Mair, J. (1968). *The evaluations of personal constructs*. Academic Press: London and New York.

Bustamante Rojas, A. (2006) Educación, compromiso social y formación docente. *Revista Iberoamericana de Educación-OEI*-(37).

Calvo, G., Rendón Lara, D., & Rojas García, L. (2004). Un diagnóstico de la formación docente en Colombia. *Revista Colombiana De Educación*, (47). <https://doi.org/10.17227/01203916.5519>

Cano, Granja y González (2018) The Teachers' Training in Colombia. Beginnings, Route and Current Events. *Modern Applied Science*; Vol. 12, No. 9; pp. 65-70.

Cárdenas, M.L., González, A., Álvarez, J. A. (2010). El desarrollo profesional de los docentes de inglés en ejercicio: algunas consideraciones conceptuales para Colombia. *Folios. Segunda época*. No. 31. Primer semestre de 2010. pp. 49-68.

Durán, L.M. y Moreno, L.G. (1996). Proposal for a teacher professional development course in Colombia. Edinburg.

Fabre, M. Experiencia y Formación: la bildung. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 23, núm. 59, enero-abril, 2011.

Foucault, M. (2002) citado por Sarria, M en: Significaciones y sentidos del concepto de formación y su relación con la educación superior. *Revista Colombiana de Educación Superior*. Vol. (1) año 0, Universidad Santiago de Cali.

Freeman, D. (1989). Teacher training, development, and decision making: a model of teaching and related strategies for language teacher education. *TESOL Quarterly*, 23, 1, 1989. 27-46.

Gadamer, H. (2001). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

González, A. (2007). "Professional development of EFL teachers in Colombia: Between colonial and local practices". *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, vol. 12, No.18, pp.309-332.

González, H, Villota, J y Ramos, L. The Education of an English Professor: The Biographical Narrative. *English Language Teaching*; Vol. 11, No. 4; 2018, pp. 101-106.

Higueras, M. (2012), "Líneas metodológicas para la formación de profesores de lenguas extranjeras", en *Revista Internacional de Lenguas*

Extranjeras, núm. 1, pp. 101-128, <http://www.revistes.publicacionsurv.cat/index.php/rile/article/view/10/11>

Imbernón, F. (1989). La formación inicial y la formación permanente del profesorado: Dos etapas de un mismo proceso. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117680>

Imbernón, F. (1997). "La formación y el desarrollo profesional del profesorado".Hacia una nueva cultura profesional, pp. 37-60. Barcelona: Editorial Graó.

Jaegger, W. (1997). Paideia. (3ra. Reimpresión). Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Martínez, J. (2003). Formato para construir referencias documentales bajo el sistema "Harvard". México: Universidad Iberoamericana. Departamento de Comunicaciones.

MC Nulty, M. & Quinchía, D. (2007). "Designing a holistic professional development program for elementary school English teachers in Colombia". PROFILE. Issues in Teachers' Professional Development, vol. 8, pp. 131-143.

Ministerio de Educación Nacional. Decreto 080 de 1974. Recuperado de: www.mineduacion.gov.co/1759/articles-104657_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1278 de 2002. Recuperado de: www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf

Ministerio de educación Nacional. Decreto 925 de 1955. Recuperado de: [http://www.suin-juriscol.gov.co/clp/contenidos.dll/Decretos/1859596?fn=document-frame.htm\\$f=templates\\$3.0](http://www.suin-juriscol.gov.co/clp/contenidos.dll/Decretos/1859596?fn=document-frame.htm$f=templates$3.0)

Ministerio de Educación Nacional. Ley 115 de 1994. Recuperado de: www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. Ley General de Educación. Disponible en: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. Plan Decenal de Educación 1996-2005. Recuperado de: www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85242_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. Plan Nacional de Bilingüismo. Disponible en: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf

Ministerio de Educación Nacional. Plan Sectorial 2006-2010. Recuperado de: www.mineduacion.gov.co/1759/articles-152036_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. Plan Sectorial 2010-2014. Disponible en: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-293647_archivo_pdf_plansectorial.pdf

Ministerio de Educación Nacional. Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política. Recuperado de: www.mineduacion.gov.co/1759/articles-345485_anexo1.pdf

Richards, J.C & Nunan, D. (1990). *Second Language Teacher Education*. Cambridge, Cambridge University Press.

Richards, J.C. Conferencia: *Beyond Training: Approaches to Teacher Education in Language Teaching*. Second Language Teacher Education, Macquarie University, Sydney, 15 June, 1989.

Rubiano, C. I., Frodden, C. & Cardona, G. (2000). The impact of the colombian framework for english (COFE) project: an insiders' perspective. *Íkala*. 5 (1-2), pp. 37 – 54.

Sáez-Rosenkranz, I. (2016). El método histórico aplicado a la investigación educativa. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9 (2), 106-113. Doi: 10.1344/reire2016.9.2927.

Sarria, M. (2008). Significaciones y sentidos del concepto de formación y su relación con la Educación Superior. *Revista Colombiana de Educación Superior*. Vol 1, 8-25.

Usma, J. A. (2009). "Education and language policy in Colombia: Exploring processes of Inclusion, Exclusion, and Stratification in Times of Global Reform". PROFILE, Issues in Teachers' Professional Development, vol. 11, pp. 123-142.

Vergara, O., Hernández, F. & Cárdenas, R. (2009). "Classroom Research and Professional Development". PROFILE. Issues in a Teachers' Professional Development, vol. 11, pp. 169-191.

Vierhaus, R. (2002). Formación (Bildung). Separata Revista Educación y Pedagogía, Universidad de Antioquia- Facultad de Educación, Mayo-Agosto de 2002.

Woodward, T. (1991). Models and metaphors in language teacher training. Loop input and other suggestions. Cambridge: Cambridge University Press.

Zambrano, A. (2001). Pedagogía, Educabilidad y Formación de Docentes. Editorial Magisterio, Bogotá.

Zambrano, A. (2008). Formación y autonomía: tensiones en las modalidades académicas típicas. Revista Colombiana de Educación Superior. Vol 1, 43-59.

Zambrano, A. Formación docente en Colombia. Arqueología de la política pública y del escenario internacional. Educere, vol. 16, núm. 54, mayo-agosto, 2012, pp. 11-19.

10

EL ENFOQUE POR TAREAS EN
LA ENSEÑANZA DE LENGUAS
EXTRANJERAS: REFLEXIONES DE
SU ORIGEN Y RELACIÓN CON OTROS
ENFOQUES

TASK-BASED APPROACH IN FOREIGN
LANGUAGE TEACHING: REFLECTIONS
ON ITS ORIGIN AND RELATION WITH
OTHER APPROACHES

Numas Armando Gil Olivera¹

Universidad del Atlántico, Colombia

RESUMEN

El presente artículo de reflexión tiene como objetivo hacer una revisión breve

¹ Orcid: 0000-0002-8991-4348 Calle 44 #26-13, Barranquilla, Colombia.
ngilolivera@mail.uniatlantico.edu.co

Magíster en Educación con énfasis en Educación Superior, Docente tiempo completo ocasional en el departamento de Lenguas Extranjeras en la Universidad del Atlántico, Colombia.

pero reflexiva, de algunos enfoques y métodos para enseñar el español como ELE. Por esta razón se exponen los rasgos generales de algunos constructos que dieron origen al enfoque por tareas, como por ejemplo el de traducción gramatical tradicional, el estructural que a su vez permitió el desarrollo de métodos como el Audio lingüístico y el situacional, el comunicativo que se basaba en las competencias comunicativas, todo ello desde las perspectivas de autores como Martí, (2017), Ortiz (2014), Cabrera (2014), Richards y Rogers (1998), Larsen y Long (1994); Baralo (1996); Matte(1998), Castañeda (1998), Ambjoern (2009), entre otros. Asimismo, se determinó que el enfoque por tareas recogió muchos de los aportes de sus antecesores y permitió que los docentes adaptasen las estrategias didácticas a las necesidades e intereses de los estudiantes.

PALABRAS CLAVES: enfoque tareas, español, lengua extranjera.

ABSTRACT

The present article of reflection aims to make a brief but reflexive review of some approaches and methods to teach Spanish as ELE, so the general features of some approaches that gave rise to the task approach, such as the traditional grammatical translation, the structural one that in turn allowed the development of methods such as linguistic and situational audio, the communicative one that was based on communicative competences, all from the perspective of authors like Martí, (2017), Ortiz (2014)), Cabrera (2014), Richards and Rogers (1998), Larsen and Long (1994); Baralo (1996); Matte (1998), Castañeda (1998), Ambjoern (2009), among others. Likewise, it was determined that the focus for tasks collected many of the contributions of their predecessors and allowed teachers to adapt the teaching strategies to the needs and interests of the students.

KEYWORDS: homework approach, Spanish, foreign language.

INTRODUCCIÓN

Es un hecho ampliamente conocido que aprender un nuevo idioma no es tarea fácil, lo que pocos saben, es que enseñarlo tampoco lo es. La enseñanza de una lengua extranjera representa un gran reto para el docente, quien debe tener en cuenta desde los contenidos que debe abordar hasta las características e intereses de sus estudiantes, de tal manera que, pueda adaptar sus estrategias y metodología, para facilitar el aprendizaje de dicha lengua.

Ahora bien, el aprendizaje es un proceso de gran complejidad, para los conductistas es el producto de una serie de interacciones que le resultan estimulantes al sujeto y que lo condicionan para tener un grupo de respuestas en particular (Skinner, 1957), en el caso del aprendizaje de una segunda lengua como tal, se cumple esta premisa en el sentido de que:

el estímulo es la lengua a la que el aprendiz está expuesto; la respuesta es la producción del aprendiz y el refuerzo puede presentarse en forma de elogio o de corrección por parte del interlocutor (adulto, hablante nativo o profesor), o de éxito o fracaso en la comunicación (Escobar y Bernaus, 2001, p. 39)

Es evidente entonces, que el rol del docente no solo influye en la forma en que aprende el estudiante sino en cómo reconozcan los avances y logros sus pupilos. De allí, la importancia que tiene el método que adopte el docente de idiomas para desarrollar sus clases. Claro está, que dependerá de la dimensión vertical, es decir los niveles que quiera trabajar como A1., A2., B1., B2., C1., C2., y de su dimensión horizontal que incluye elementos como el contexto, las actividades comunicativas, los recursos como textos, tareas, entre otros, planteados por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER) (2002)

Ahora bien, en este trabajo se pretende hacer una revisión breve pero reflexiva, de algunos enfoques y métodos para enseñar lenguas extranjeras especialmente aquellos que han sido utilizados para enseñar el español, como por ejemplo el enfoque por tareas que en la actualidad es considerado el más utilizado para la enseñanza de este idioma. Igualmente, este artículo deriva de una ponencia con el mismo título que fue presentada en el Segundo Encuentro de Profesores de Español como Lengua Extranjera llevado a cabo en la Universidad del Norte el 7 y 8 de junio de 2018, en Barranquilla, Colombia.

Y es que este tema es sumamente complejo a la hora de estudiar la literatura, basta con revisar la definición de conceptos básicos como Adquisición y Aprendizaje de la lengua, los cuales han sido estudiados por innumerables autores, destacan Larsen y Long (1994); Baralo (1996); Matte(1998), Castañeda (1998), Ambjoern (2009), entre otros, para percatarse de que estos dos conceptos se han empleado como si fueran sinónimos, sin embargo, Martí (2017) hace la siguiente distinción entre ambas definiciones:

El aprendizaje, por tanto, se entiende como el proceso de estudio de una lengua para poder usar ciertos rasgos lingüísticos, que por regla general, son utilizados correctamente durante un periodo de tiempo relativamente corto; mientras que la adquisición respondería a la integración del uso comunicativo de la lengua de la L2 conseguida a través de la práctica en procesos comunicativos, para poder usar correctamente la lengua; el hablante debe haber realizado todo un proceso de concienciación y reflexión gramatical de forma implícita. (p. 22)

En otras palabras, el aprendizaje de una lengua se distingue de la adquisición porque el primero ocurre sin que el hablante tome conciencia del proceso que hace, además de que se da en un periodo de tiempo breve y el segundo, solo ocurre cuando el sujeto está consciente y se apropia de los reglas y normativa de una lengua a largo plazo.

Para otros autores como Cabrera (2014), la diferencia entre adquisición y aprendizaje de una lengua, está supeditado a la naturalidad o formalidad de la situación:

La diferencia entre la adquisición y el aprendizaje es el principio básico del aprendizaje natural del lenguaje. La adquisición se realiza durante una serie de actos comunicativos en situaciones informales mientras que el aprendizaje formal del lenguaje está sujeto corrección y revisión de la producción lingüística y no se produce en un contexto natural de comunicación. (p. 7)

Es evidente que ambos términos tienen diferencias sustantivas dependiendo de los autores o estudiosos que lo acuñen. Ahora bien, para fines de este trabajo se emplearán ambos conceptos atendiendo a la postura de Martí (2017).

¿MÉTODO O ENFOQUE? ESA ES LA CUESTIÓN

Con respecto a los conceptos de Método y Enfoque, se ha encontrado que muchos autores tienen posturas que difieren unas de las otras. Por ejemplo, para Martí (2017) el método engloba al enfoque, esto es evidente cuando afirma que “El método es el conjunto de procedimientos, contenidos y técnicas empleados en el aula. Para definirlo, necesitamos estudiar los conceptos de enfoque, diseño y procedimiento. Por lo tanto, método es un hiperónimo de enfoque. (p. 22)

En contraste a esta postura, Ortiz (2014) plantea:

Entenderemos por enfoque, por tanto, el componente donde se especifican las bases teóricas sobre la naturaleza de la lengua y su aprendizaje; por método, el conjunto de procedimientos, establecidos a partir de un enfoque, donde se define el programa de enseñanza, los objetivos, los contenidos, las técnicas de trabajo, las actividades, y los respectivos papeles y funciones de profesores (p. 7)

Es evidente que el fragmento anterior muestra que el enfoque engloba al método y que determina todo el diseño de actividades y procedimientos. Asimismo, el Centro Virtual Cervantes, citando a Richards y Rodgers (1998), postula “El enfoque permite establecer la base teórica en la que se fundamenta el método”, en otras palabras, el enfoque determina al método. Para fines de este trabajo, se seguirá esta conceptualización, es decir, que un solo enfoque podrá contener varios métodos y procedimientos.

Ahora bien, antes de abordar el enfoque por tareas se hará una revisión de tres enfoques con sus respectivos métodos, definiéndolos y diferenciándolos en función de las posturas de autores en específico.

ENFOQUE TRADICIONAL DE GRAMÁTICA- TRADUCCIÓN

Fue uno de los primeros que surgió en el siglo XIX, “tuvo su apogeo en Europa a partir de 1840 hasta 1940-50. Se originó en la escuela alemana de lingüística” (Martí, 2017, p. 46). Y su utilización estuvo asociada a la enseñanza de idiomas como el latín. Su metodología o método, basó “la enseñanza de una segunda lengua en el análisis detallado de las reglas gramaticales y sus excepciones, para luego aplicar los conocimientos adquiridos a la traducción de oraciones y textos” (Cabrera, 2014, p. 15). En otras palabras, era una metodología que promovía el aprendizaje memorístico de normas morfosintácticas aplicándolas posteriormente, a textos escritos dejando de lado así, a la expresión oral. También “empleaban listas de vocabulario y reglas gramaticales que después se llevaban a la práctica mediante la traducción de textos clásicos. (Ortiz, 2014, p. 7), es decir que trabajan solo con textos cuyo lenguaje era considerado formal y culto.

En este orden de las ideas, este enfoque tenía serias debilidades en su método como por ejemplo que las tareas como realizar listas de palabras o vocabulario, se traducían sin un entendimiento claro del contexto en el cual podían emplearse,

asimismo las actividades eran sumamente limitadas en cuanto a la pedagogía y didáctica se refería, puesto que se limitaban a la recolección y traducción de términos, Viña (2005) y Fernández (1998).

ENFOQUE ESTRUCTURAL

Surgió en el siglo XX y aunque se utilizó principalmente para la enseñanza del inglés como lengua extranjera después de la segunda guerra mundial, posteriormente se empleó para la enseñanza de otros idiomas como el español. Asimismo, se basó “en las teorías lingüísticas del estructuralismo de corte conductista, es decir, en las hipótesis de que las lenguas son un sistema de estructuras que pueden aprenderse a través de conductas, repetición.” (Ortiz, 2014, p. 10).

A diferencia del enfoque anterior que se centraba en los textos escritos, este hacía énfasis en la oralidad porque se centraba en la pronunciación. Precisamente de esta característica surge el método audiolingüístico. Que se caracterizó, además, por incluir en sus lineamientos al rol del docente no solo como mediador sino como protagonista y al estudiante como un ser pasivo en el proceso de enseñanza. Así como al contexto donde se utilizan las distintas estructuras lingüísticas. (Sánchez (2009), Richards y Rodgers, 2003).

Cabe destacar, que entre las críticas más relevantes que se le hicieron a este método están que utiliza solo enunciados ideales que no están relacionados con la realidad del hablante cotidiano. De ahí que los estudiantes tuvieran serias dificultades para desempeñarse en la segunda lengua de forma eficiente y autónoma fuera del ambiente controlado del aula (Ortiz, 2014)

Otro método que surgió del enfoque estructuralista fue el situacional, que también enfatizaba más en la oralidad que en la escritura. Igualmente, mantenía el rol del docente como el eje central de la enseñanza- aprendizaje, pero a medida que avanzaban las lecciones, los estudiantes iban adquiriendo un rol más activo, en el sentido de que tienen una mayor participación en las dinámicas de preguntas y respuestas junto a sus compañeros. (Richards y Rodgers, 1998).

Otro de los aspectos que caracterizaba a este método es que se centraba en la situación comunicativa del uso de la lengua extranjera. Por otro lado, este enfoque tenía algunas críticas como que se esperaba que el estudiante dedujera

por si solo las estructuras de los enunciados en función de la situación en la que se utilizaran, esta característica fue una de las criticadas porque fue considerada como una tarea que estaba muy por encima de las habilidades de los pupilos. (Ortiz, 2014)

ENFOQUE COMUNICATIVO

Según el Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes (2019) este enfoque se define de la siguiente forma:

De su apelativo se desprende que con este modelo didáctico se pretende capacitar al aprendiz para una comunicación real -no sólo en la vertiente oral, sino también en la escrita- con otros hablantes de la LE; con este propósito, en el proceso instructivo a menudo se emplean textos, grabaciones y materiales auténticos y se realizan actividades que procuran imitar con fidelidad la realidad de fuera del aula.

En otras palabras, este enfoque se diferencia de los anteriores porque centra su dinámica de enseñanza en enunciados que, si reflejan situaciones comunicaciones reales, para ello diseñan recursos y materiales que recrean actividades que propician la interacción auténtica entre los estudiantes y sus compañeros en pro de que practiquen lo aprendido de la Lengua extranjera.

Por su parte, Luzón y Soria (1999) explican que este método “persigue ante todo fomentar y potenciar la competencia comunicativa, es decir, que los nuevos aprendices sean capaces de adaptarse a cualquier situación comunicativa cotidiana de manera clara y eficiente y no solo conocer los mecanismos útiles para dicho proceso (p. 42). En otras palabras, era un método que se basaba en la capacidad deductiva de los estudiantes para manejar la lengua extranjera o “desenvolverse mejor con el idioma dentro de un contexto de comunicación real o de interacción real” (Baralo y Estaire, 2010, p. 213).

Es necesario acotar, que el enfoque comunicativo se sustentaba en cuatro componentes, que según Canale y Swain, citado por Martí (2017), se describen de la siguiente forma:

Una competencia lingüística/gramatical, de carácter formal relacionada con el conocimiento sintáctico, léxico y fonológico de la lengua. Una competencia

socio-lingüística, reguladora de la propiedad de las emisiones en relación a la situación de comunicación y resuelve necesidades referidas a la situación, al tema, a las funciones comunicativas. Una competencia discursiva, responsable del dominio de las reglas del discurso. Una competencia estratégica, capaz de aplicar las estrategias de comunicación del aprendiz para solucionar las deficiencias de las otras competencias. (p. 63)

Es evidente que este enfoque cubría las principales competencias comunicativas que iban desde un aspecto morfosintáctico, social, discursivo y pragmático. Todo ello con el fin de abordar la enseñanza de LE desde su utilización eficaz en el acto comunicativo real. En este orden, el diccionario de términos clave ELE del Centro Virtual Cervantes (2019), describe como este enfoque aborda al proceso comunicativo dentro de la enseñanza de L2:

La comunicación no es un mero producto, sino más bien un proceso, que se lleva a cabo con un propósito concreto, entre unos interlocutores concretos, en una situación concreta. Por consiguiente, no basta con que los aprendientes asimilen un cúmulo de datos -vocabulario, reglas, funciones...-; es imprescindible, además, que aprendan a utilizar esos conocimientos para negociar el significado

Es evidente, en el fragmento anterior, que el rol de los estudiantes debía ser mucho más activo porque se esperaba una mayor autonomía de su parte a la hora de apropiarse no solo del léxico, normativas morfosintácticas, entre otros, sino que además, debían hacer un uso pragmático de dichos elementos.

Esta característica, trajo críticas porque se esperaba que los pupilos aprendiesen todos los lineamientos explicados por sus docentes y es un hecho muy conocido que “La mayoría de los alumnos [...] no aprenden necesariamente lo que enseñan los profesores y que requieren un abundante material de entrada (input) de carácter lingüístico, contextualizado e inteligible, así como oportunidades para utilizar la lengua de forma interactiva” (MCER, 2002, p. 138).

Por otro lado, este enfoque también fue criticado porque “supuso un fuerte giro en la metodología de enseñanza de lenguas, ya que ni los docentes tenían la formación adecuada, ni los estudiantes estaban predispuestos a usar una nueva metodología.” (Martí, 2017, p. 62), esto se evidenció en los resultados, donde

pudo observarse que los aprendices no lograron manejar la lengua extranjera con el éxito esperado.

ENFOQUE POR TAREAS EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Es considerado el heredero del enfoque comunicativo, porque parte de los componentes gramaticales, discursivos, sociolingüísticos y pragmáticos de la comunicación (Breen 1987; Candlin, 1990; Nunan, 1989). Pero a diferencia del anterior, este parte de la realización de pequeñas actividades conocidas como tareas. Ahora bien, antes de definir y describir las características de este enfoque es necesario conceptualizar y describir algunos términos que utiliza como, por ejemplo: input, intake y tareas ya que estos son elementos que están presentes en esta metodología.

En este sentido, el input al igual que el intake ha sido definido por muchas fuentes entre los cuales destaca el Diccionario de Términos Clave de ELE del Centro Virtual Cervantes (2019) que plantea lo siguiente:

Con el término aducto, conocido también con el vocablo inglés input o como caudal lingüístico, se hace referencia a las muestras de lengua meta, orales o escritas, que el aprendiente encuentra durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso. En los estudios de adquisición de segundas lenguas, suele distinguirse entre la totalidad de los datos presentes en el aducto que el aprendiente recibe y la porción de ellos que es capaz de comprender y, como consecuencia, almacenar en su memoria a corto plazo. A este proceso se lo conoce como la apropiación de datos o intake. Parte de los conocimientos almacenados temporalmente puede llegar a incorporarse en la memoria a largo plazo.

Es evidente que el input es básicamente la serie de documentos y materiales en general que contienen fragmentos de la LE y con los que el docente pretende facilitar el proceso de aprendizaje del estudiante, pero el intake representa la porción de dichos materiales e información que el estudiante fue capaz de asimilar.

Una postura parecida a esta, la sostiene Martí (2017) quien hace dicha distinción al plantear lo siguiente “el input (todo el material que el profesor expone al

estudiante) no es igual al intake (los elementos que el estudiante retiene y que va a ser capaz de utilizar posteriormente” (p. 62). En otras palabras, aunque el profesor exponga al estudiante a una cantidad considerable de materiales como guías, grabaciones, lecturas entre otros, esto no garantiza que logre aprehender todo eso. Puesto que solo podrá adquirir una cantidad limitada de información de tales materiales.

De ahí, la importancia de que los materiales (input) estén debidamente adecuados no solo a los intereses sino a las necesidades de los estudiantes según los niveles en los que se encuentren, por ello, tienen que ser entendibles, despertar la curiosidad o llamar la atención de los aprendices, de esta manera será mucho más factible que el procedimiento de adquisición de saberes y conocimientos de la LE, ocurra con éxito.

Otros elementos que fluctúan en el enfoque por tareas son el output que se define básicamente como la producción del lenguaje y el feedback cuyo concepto se basa en la retroalimentación correctiva. La retroalimentación ha sido considerada como uno de los elementos de mayor importancia en la enseñanza de LE, (Russel y Spada, 2006; Suzuki, 2005; Lyster y Mori, 2006)

De igual forma, Sánchez (2014) explica el principal propósito de la retroalimentación:

El objetivo de la retroalimentación en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas (L2) hace referencia a la práctica a través de la cual los estudiantes ajustan su discurso una vez que sus interlocutores (docentes o sus pares) les proporcionan correcciones. Por tanto, el uso de herramientas de retroalimentación (concretamente, en registros orales) ayudará a los aprendices como evaluación positiva de su progreso en el aprendizaje de la segunda lengua y, como consecuencia, la producción de enunciados en L2 generará resultados favorables (p. 284)

En otras palabras, la retroalimentación es un proceso constante en el que los pupilos realizan ajustes a sus prácticas discursivas en LE, especialmente en la oralidad, los docentes hacen esta evaluación continua como una forma de reconocer positivamente los avances de sus aprendices.

Sin embargo, los resultados de la retroalimentación pueden variar, según Sheen

(2011) "Su efectividad variará dependiendo de si los estudiantes prestan atención a la retroalimentación y son conscientes el error" (p. 75). En otras palabras, para que la retroalimentación funcione de manera eficaz, no solo se requiere del interés del docente sino del compromiso genuino del educando para aplicar y reconocer la importancia de las correcciones y observaciones de su docente, lo que le permitirá avanzar en su trayectoria de aprendizaje de la LE.

Con respecto al término tarea, Platt y Weber, citados en Molina (2016), explican que es "una actividad o acción la cual es llevada a cabo como el resultado de la transformación y comprensión del lenguaje." (p. 14), es decir que las tareas son ejercicios en los que se pretenden ver evidencias de los aprendizajes que los estudiantes adquirieron relacionados con la LE.

Pero la tarea va más allá de ser un ejercicio, en ella existe una semiosis entre el significado, entendimiento, expresión, motivación, herramientas, entre otros, en función de una meta en particular, es decir utilizar y conectar a los estudiantes con el lenguaje real en el que la utilización de la LE tenga un objetivo y contexto apropiado (Nunan, 1989).

El enfoque por tareas, según autores como Richards y Rodgers (1996) se define como aquel cuya metodología se basa en la realización de tareas como principal unidad de planeación e instrucción en el proceso de enseñanza de LE que promueve, además, el fortalecimiento de habilidades y destrezas comunicativas. Es decir, que es un enfoque que motiva al estudiante a avanzar poco a poco en su aprendizaje de LE por medio de ejercicios adecuados a contenidos, pautas y objetivos en específicos.

En este orden de las ideas, las tareas más comunes en este enfoque son escribir cartas y postales, dramatizaciones de situaciones que recreen la vida real, diálogos, entre otros. Todo ello, como producto de las lecciones recibidas cuyo contenido se sustenta en léxico, contexto sociocultural, funcional y morfosintáctico (Martí, 2017)

Para algunos autores como García, Prieto y Santos (1994) el enfoque por tareas tiene como característica que "está basado en un conjunto de tareas organizadas en torno a un tema y no en torno a un objetivo lingüístico en concreto: importa así más el significado que la forma" (p. 71)

Entre las ventajas que tiene el enfoque por tareas para los estudiantes están que fomenta el trabajo en grupo, no solo cooperativo sino también colaborativo el cual fortalece las relaciones interpersonales que, a su vez, ayuda al desarrollo de valores como la responsabilidad, la solidaridad, entre otros. Esto se afirma partiendo del siguiente postulado:

Aprenden a trabajar en grupo, con compañeros de diferentes habilidades; sintiéndose útiles, tomando responsabilidades, construyendo su espíritu crítico, respetando las opiniones de los demás, poniéndose en el lugar del otro, siendo solidarios y desarrollando la afectividad (Pérez, 2016, p. 14)

Por otro lado, el diseño de tareas debe resultar interesante para los estudiantes porque las actividades deben motivar al aprendizaje de la ELE (Estaire, 2007; Krashen 1985), lo que ayuda al desarrollar de forma amena las lecciones.

Es necesario destacar que dentro del enfoque por tareas existen dos grandes grupos: tipo comunicativas que se enfocan en el significado, que recrean situaciones de comunicación real, y las relacionadas con el aprendizaje, que están centradas en los procesos metacognitivos que ayudan a los estudiantes en la realización de actividades comunicativas (Estaire, 2007; Estaire y Zanón, 1990)

De las características descritas del enfoque por tareas que se tomaron en cuenta para el diseño de la propuesta Didáctica de la enseñanza del español como lengua extranjera, la que más resalta en la planificación por unidades y la disposición de las tareas, puesto que fueron construidas y diseñadas partiendo de un discurso verosímil, es decir que recreaban un discurso medianamente real. (Rosales, 1998) También, fomentaban un aprendizaje genuino y significativo, es decir que el estudiante no solo asimile la actividad para fines de la lección, sino que adquiera conocimientos que le sean de utilidad para sus necesidades comunicativas en la LE (Brown, 1987). Esto concuerda con lo postulado por Nunan (1991), quien afirma que es sumamente importante que todo lo que aprenda el estudiante en el aula lo pueda emplear en situaciones reales.

Todo lo anterior, se puede evidenciar en las tareas que están en la propuesta diseñada por el presente autor como:

-Lectura reflexiva y exposición oral.

-Recreación de una mesa redonda en la que se discuten temas relacionados con la actualidad, prevalece el debate y discusión socializadas

-Elaboración de mapas conceptuales

En este orden, la propuesta también posee clasificaciones como nivel, curso y audiencia al que está dirigido, así como los objetivos, contenidos, desarrollo y practica de las 4 destrezas: escuchar, leer, hablar y escribir en concordancia con lo planteado por Ruiz (2011) (véase anexos)

CONCLUSIONES PARCIALES

A lo largo de este trabajo se ha mostrado como la metodología de la didáctica de la enseñanza de lenguas extranjeras ha ido evolucionando en los últimos dos siglos, todo ello producto de la transformación de las sociedades y de la manera en que se ha enfocado a la educación y los procesos de aprendizajes relacionados con adquisición de lenguas extranjeras.

Por ejemplo, a finales del siglo XIX y principios del siglo XX los enfoques para la enseñanza de lenguas extranjeras le otorgaban al estudiante de LE un rol pasivo en el proceso de enseñanza, puesto que se limitaba a seguir las instrucciones de su profesor, es decir que el docente era el centro del proceso y no el estudiante. De igual manera, la enseñanza de lenguas extranjeras estaba relegada a la traducción literal, a los niveles gramaticales y el lenguaje escrito, dejando de lado la expresión y comprensión oral, así como el contexto situacional, social y cultural que le daban un significado y sentido real a los enunciados.

En este orden, a mediados del siglo XX los académicos iniciaron nuevos enfoques que, si incluían al contexto, que dotaban al estudiante de un rol mucho más activo en el proceso de aprendizaje y requerían del docente mayor flexibilidad en el diseño de las actividades.

De todo ese largo proceso de evolución de los enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras, nació el enfoque por tareas que para Sevilla, Sevilla y Callejas (2003) se define de la siguiente forma:

El enfoque por tareas es un marco metodológico y, al mismo tiempo, una forma de diseñar el currículo porque integra todos los elementos del proceso educativo: alumnos, profesores, objetivos, contenidos, actividades, materiales,

evaluación y las relaciones entre esos elementos. La tarea se constituye, pues, en la unidad básica que permite diseñar un curso estableciendo una secuencia de las mismas dentro de un marco en el que se puedan planificar, formular, poner en práctica y evaluar. (p. 115)

Dicho de otro modo, el enfoque por tareas es un recurso extremadamente flexible que le permite al profesor de idiomas diseñar sus clases incluyendo aspectos que tradicionalmente no eran tomados en cuenta en la clase de LE, como por ejemplo la inclusión de niveles como el textual, el nocio-funcional, el morfosintáctico, el léxico, el fonético y el grafémico, todo esto por medio de la realización de tareas, siendo la tarea su mínima unidad básica del proceso de enseñanza-aprendizaje y no el lenguaje como tal.

De igual forma, se afirma que el enfoque por tareas tiene muchas cualidades que le permiten situarse como uno de los más efectivos en la enseñanza de LE como, por ejemplo:

- A) Fomenta el trabajo en grupo, por ende, la cooperación, compañerismo y empatía entre los estudiantes.
- B) Promueve el desarrollo de la creatividad en el diseño de las unidades didácticas, materiales y contenido no solo en los docentes sino en los estudiantes que realizan las tareas.
- C) Su didáctica parte de procesos y situaciones comunicativas de la vida real a través de dramatizaciones que favorecen la utilización de la LE.
- D) Utiliza a la retroalimentación como un recurso que ayuda respaldar la evaluación continua de los avances que realizan los estudiantes, lo que ayuda a los estudiantes a ser conscientes de su propio proceso de aprendizaje.
- E) Promueve a la crítica constructiva no solo del profesor a estudiantes, sino de estudiantes a estudiantes, lo que ayuda al perfeccionamiento de los procesos de aprendizaje en el marco de la LE
- F) Facilita el trabajo autónomo, independiente y continuo de los estudiantes puesto que, si bien es cierto que el diseño y elección de las tareas es indicado por el docente, es el estudiante el que ejecuta tales tareas con

los conocimientos y las herramientas que le han sido facilitadas en la clase.

En resumidas cuentas, aunque en este trabajo quedaron muchos aspectos sin cubrir del enfoque por tareas como por ejemplo la conceptualización del aula de clases como un entorno cuyo potencial para experimentar, motivar e influir como contexto al aprendizaje de la LE aún no ha sido definido, así como la dinámica de la relación entre el docente, estudiante y tarea como producto del diseño curricular y cómo influye ello, en la realización de la tarea como tal. Lo que se quiso mostrar en este estudio fue cómo el enfoque por tareas heredó muchos aspectos positivos de sus antecesores y las posibilidades, así como ventajas que ofrece no solo para estudiante sino también para el profesor de idiomas. Evidentemente, este estudio es un solo un pequeño aporte en todo un universo de investigaciones relacionadas con la enseñanza de idiomas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ambjoern, L. (2009) Desarrollo del conocimiento explícito gramatical basado en el procesamiento del input: una perspectiva inductiva. RedELE, Revista Electrónica de didáctica de Español como Lengua Extranjera, 17, 1-21. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:17a3941f-8d7f-4908-bda2-c1af22d890ba/2009-redele-17-01ambjoern-pdf.pdf>
- Baralo, M. (1996) Adquisición y/o aprendizaje del español/LE. En Tendencias Actuales en el Español como Lengua Extranjera II. VI Congreso Nacional ASELE. León: ASELE. 63-68.
- Baralo, M. y Estaire, S. (2010). Tendencias metodológicas postcomunicativas. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas. 6 (11), 210-225. Recuperado de <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/185>
- Brown, H. (1987) Principle of language learning and teaching. New Jersey: Prentice-Hall

- Breen, M. (1987). Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de enseñanza de lenguas. *Signos*, 19, 42-49. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=680
- Candlin, C. (1990). Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas. *Comunicación, lenguaje y educación*, 7 (8), 33-53. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/126204.pdf>
- Canale, M. y Swain, M (1996) Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua (ii). *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 18, 78-89. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_3/nr_46/a_673/673.html
- Consejo de Europa (2002) Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación . (MCER). Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Escobar, C. y Bernaus, M. (2001). El aprendizaje de lenguas en medio escolar. En: Nussbaum, L. y Bernaus, M. (Eds.). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la educación secundaria obligatoria*. Madrid. Síntesis: 39-77.
- Estaire, S. (2007). *La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas*. Madrid, Universidad de Nebrija: Federación de Asociaciones de Educación para personas Adultas (FAEA).
- Estaire, S. y Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas para la enseñanza de una segunda lengua. *Comunicación, lenguaje, y educación*, 7 (8), 55-90.
- Fernández, M. (1998) El tratamiento de la gramática en diferentes metodologías de enseñanza del E/LE. *Carabela*, 43, 95-108. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/43/43_095.pdf
- García, M., Prieto, C. y Santos, M. (1994) El enfoque por tareas en la enseñanza/aprendizaje del francés lengua extranjera: una experiencia para la reflexión. *Comunicación, lenguaje y educación*, 24, 71-78. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2941389.pdf>

- Krashen, S. (1985) *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman
- Larsen, D. y Long, M. (1994) *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- Luzón, J. y Soria, I. (1999). *El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas. Un desafío para los sistemas de enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia*. Madrid: Instituto Universitario de Educación a distancia.
- Matte, F.(1998). *¿Cómo debe ser una gramática que aspire a generar autonomía y adquisición*. En *Español como Lengua Extranjera: Enfoque comunicativo y gramática*. IX Congreso Nacional. ASELE. 57-80. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0060.pdf
- Martí, J. (2017) *El español como lengua extranjera*. *Sapientia*, 126. DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/Sapientia126>
- Molina, M. (2016) *El aprendizaje por tareas en el aula de lenguas extranjeras*. Tesis de grado en Educación primaria (Tesis de pregrado) Universidad de Cantabria, España.
- Nunan, D. (1989) *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press. .
- Nunan, D. (1991) *Methods in Second Language Classroom Oriented Research*. *Studies in Second Language Acquisition*, 13 (2), 249-274.
- Ortiz, M. (2014) *Nuevas tendencias metodológicas en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Cádiz. Recuperado de <https://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/17385/completo.pdf>
- Richards, J. y Rodgers, T. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosales, F. (1998) *La dimensión discursiva en el currículo E/LE: la calidad de la lengua en las actividades de interacción*. (Tesis doctoral) Universidad de Granada, España.

Ruiz, G. (2011) Enfoque por tareas para la enseñanza de español L2 a inmigrantes. UNIA: Universidad Internacional de Andalucía.

Sánchez, A. (2009). La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques. Madrid: SGEL.

Sánchez, S. (2014) Los efectos de las estrategias de retroalimentación oral en la adquisición de segundas lenguas. *Colindancias*, 5, 283-311. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5249381.pdf>

Sevilla, M., Sevilla, J. Y Callejas, V. (2003) Propuesta de una unidad didáctica de traducción científico-técnica dirigida a alumnos universitarios. *Cadernos de Tradução*, 12, 109-125. Recuperado de <http://www.cadernos.ufsc.br/online/cadernos12/manuel%20e%20cia.pdf>

Sheen, Y. (2011). *Corrective Feedback, Individual Differences and Second Language Learning*. New York: Springer.

Skinner, B. (1957) *Verbal Behaviour*. New York: Appleton.

11

EVOLUCIÓN NORMATIVA DEL DERECHO DE LA MUJER A UNA VIDA LIBRE DE VIOLENCIA EN ECUADOR

NORMATIVE EVOLUTION OF THE RIGHT OF WOMEN TO A LIFE FREE OF VIOLENCE IN ECUADOR

Carmen Georgina Puchaicela Huaca¹

Ximena María Torres Sánchez²

Universidad Técnica Particular de Loja.

RESUMEN

En la actualidad el Estado ecuatoriano ofrece un marco de reconocimiento amplio, respecto de la problemática de la violencia de género; por lo tanto, los mecanismos establecidos para la protección se articulan con distintos ejes;

¹ Carmen Georgina Puchaicela Huaca, cgpuchaicela@utpl.edu.ec, dirección Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9947-9303>
Investigadora Universidad Técnica Particular de Loja.

² Ximena María Torres Sánchez, mail: xmtorres@utpl.edu.ec, dirección Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4867-7742>
Investigadora Universidad Técnica Particular de Loja.

en el eje normativo, se presentan cambios sustanciales derivados del modelo constitucional vigente.

Con este antecedente, el presente estudio tiene el propósito de analizar la evolución normativa ecuatoriana, relacionada con el derecho a una vida libre de violencia. Para el efecto, se realiza un análisis hermenéutico desde la perspectiva histórica y descriptiva; desde donde se analiza lo estipulado en la norma fundamental y secundaria, lo que conlleva implicaciones que repercuten en el establecimiento de políticas públicas e institucionalidad de amparo a las víctimas.

PALABRAS CLAVE: Derechos, humanas, fundamental, violencia, mujer.

ABSTRACT

Currently, the Ecuadorian State offers a wide recognition framework regarding the problem of gender violence, therefore, the established mechanisms for protection are articulated with different axes; in the normative axis, there are substantial changes derived from the current constitutional model.

With this background, the present study has the purpose of analyzing the Ecuadorian normative evolution, related to the right to a life free of violence. For this purpose, a hermeneutic analysis is carried out from the historical and descriptive perspective; from where it is analyzed, what is stipulated in the fundamental and secondary norm, which entails implications that affect the establishment of public policies and institutions for the protection of victims.

KEYWORDS: Rights, human, fundamental, violence, woman.

1. INTRODUCCIÓN:

El Estado Ecuatoriano se configura como un Estado de Derecho de acuerdo con el art. 1 de su norma constitucional; la instauración de este modelo, se ha caracterizado por el establecimiento de un sistema garante de principios y derechos fundamentales que se constituyen en la base esencial del desenvolvimiento estatal. En este contexto, se coloca a la Constitución como centro del accionar y norma suprema, en un ordenamiento que “conjugue los principales postulados del garantismo constitucional europeo, con respuestas propias e imaginativas a los retos políticos, sociales y culturales que se manifiestan en la región” (Montaña, 2012, p.39).

Así pues, el modelo de Estado de Derecho o Estado Constitucional instaurado, si bien podría ser en gran parte heredado del contexto europeo; en el espacio latinoamericano, adquiere nuevas connotaciones; mucho más en el ámbito ecuatoriano, en donde se introducen particularidades que propenden a insertar una respuesta eficaz a los problemas del contexto.

Los componentes adicionales que reporta el constitucionalismo latinoamericano refieren la incursión en el modelo de democracia participativa y constitucionalización de los derechos humanos en el derecho interno, fortalecimiento de la función judicial, incremento de los mecanismos garantes de derechos constitucionales y reconocimiento de la plurinacionalidad y multiculturalidad.

En este contexto, el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia, se constituye en una de las normas que gozan de jerarquía constitucional, cuyas implicaciones jurídicas, conllevan consecuencias que, se articulan a una visión de protección preferente, lo que enlazado a determinados mecanismos pretenden el alcance de una mayor efectividad normativa.

2. CONSTITUCIONALIZACIÓN DEL DERECHO A UNA VIDA LIBRE DE VIOLENCIA.

En la actualidad en el Ecuador se establece un marco de respaldo ante las libertades e igualdades que cimientan los derechos humanos de las mujeres, lo que se traduce en la reconexión con aquel estado de bienestar, cuya consolidación tuvo lugar en Europa y EEUU, tendencia que en sus inicios incorporó en las constituciones aspectos referentes a derechos laborales dadas las exigencias en tiempos de la post industrialización, pero que más adelante se relacionaron con la integración de derechos y libertades en tiempos de post guerra.

Con la entrada en vigencia de la Constitución del año 2008 -que ha sido catalogada como garantista de derechos-, se incluye un amplio catálogo de derechos que constitucionaliza en la carta magna el derecho internacional de los derechos humanos, y que bajo la directriz del neoconstitucionalismo reconoce como fundamentales a los derechos básicos de las personas para su subsistencia, cuestión que como se advirtió con antelación es propio del modelo constitucional asumido.

Otro de los aspectos que derivan del modelo constitucional es la ampliación radical del sistema de garantías y la posibilidad de un mayor alcance de la exigibilidad de estos derechos fundamentales, la que se efectúa, mediante una doble dimensión individual y colectiva –constitucionalmente se reconocen una serie de colectivos o grupos sociales-. De acuerdo a esta doble dimensión, la reivindicación individual de un derecho se hace extensible a la generalidad de los colectivos sociales y viceversa. (Ávila, 2009: 69)

Por lo tanto, el aspecto más relevante del modelo constitucional vigente, es la ampliación del sistema de garantías, en este sentido el Ecuador sitúa un marco amplio de mecanismos para hacer efectivo el alcance de derechos, así las garantías constitucionales engloban protección normativa, procesal, entre otros, lo que según Montaña (2012) denota diferencias entre el Estado constitucional, legal y social, en cuanto a que estos dos últimos “a pesar de tener un amplio catálogo de derechos, carecía de instrumentos que hagan posible su cumplimiento” (p.25).

Así la tutela de derechos constitucionales en el Ecuador abarca mecanismos de protección a nivel normativo, institucional, jurisdiccional y de políticas públicas. De manera muy general estas garantías refieren, la posibilidad del ejercicio del derecho; es decir que, el catálogo de derechos no se quede plasmado como meros enunciados, y tiendan a su respeto, ejercicio y protección.

El referirse al modelo constitucional vigente es importante, por cuanto al ser los derechos humanos de las mujeres internacionalmente reconocidos; y debido, al modelo constitucional actualmente vigente, se entiende una amplísima protección por el derecho de la mujer a una vida libre de violencia que ha sido efectivamente constitucionalizado. En este contexto, el derecho a una vida libre de violencia se encuentra establecido en el referido cuerpo legal, en el título segundo sobre los derechos, capítulo sexto, referente a los derechos de libertad, artículo 66, numeral 3, literal b, que contempla el derecho a la integridad personal que incluye “una vida libre de violencia en el ámbito público y privado...” (Constitución de la República del Ecuador, 2008).

De lo analizado previamente, resulta de suma importancia la incorporación de este derecho referente a la no violencia en la Carta Magna vigente en el Ecuador, dado que, desde la perspectiva del constitucionalismo, todos los derechos contenidos en la constitución adquieren la connotación de derechos fundamentales, cuya

exigibilidad adquiere una doble dimensión individual y colectiva.

En tal virtud, este ente normativo se constituye en el eje principal, no solo para el respeto de derechos individuales y sociales, sino también para el ejercicio y la disposición de un trabajo interinstitucional mancomunado, respaldado desde varios niveles, con miras al cumplimiento y alcance de derechos básicos y necesarios para un nivel de vida adecuado para toda la población.

La definición de violencia es bastante amplia, según Cuesta (2014)

es en sí misma, una manifestación de la discriminación por sexo, que constituye una violación de derechos humanos, que persiste de manera generalizada y afecta a todos los países, y es la más perversa y reprochable manifestación de la discriminación contra la mujer. (p. 170)

En tal virtud, el derecho a una vida libre de violencia dado el modelo constitucional vigente, goza de supremacía, no contradicción, inalterabilidad y de modo especial de la interdependencia, que atiende a la realización de derechos en atención al desarrollo integral de los seres humanos.

Desde la perspectiva de género, el derecho a una vida libre de violencia en el ámbito público y privado que refiere la norma constitucional, implica el reconocimiento del derecho de la mujer a un desarrollo integral, que repercute en la protección de derechos básicos de la mujer. Así la contemplación de este artículo se enlaza con el ejercicio de múltiples derechos humanos de la mujer en cuanto a desenvolverse sin temores en los distintos espacios de su vida, así por ejemplo incluye el hecho de que una mujer como cualquier ser humano, pueda circular libremente sin temor a ser agredida, a ser partícipe en igualdad de condiciones de las estructuras laborales, participar del ámbito público-social sin ser disminuida, desarrollarse en igualdad de condiciones y con autonomía en el ámbito privado.

Este avance normativo, resulta sobremanera importante, ya que trata de responder y considerar las necesidades sociales, y de modo específico, asume las carencias de la población femenina; por tal, trata de reparar situaciones tradicionales de falta de protección y lógicamente de desigualdad. En este sentido, se entiende la posibilidad de injerencia estatal en lo privado, aquel espacio que tradicionalmente y en la historia ha sido femenino; cuyos antecedentes, no referían intervención

estatal, esto refleja según lo antes descrito, la constitucionalización de derechos humanos de la mujer, la inclusión de la perspectiva de género y en suma el empoderamiento de las mujeres para el ejercicio de sus propios derechos.

Es imperante la incorporación a nivel constitucional de este derecho, ya que la violencia no es de una sola clase, ni se limita a un contexto único, según Cuesta (2014) el ámbito de la violencia se amplía “a diferentes tipos de actos delictivos perpetrados directamente contra las mujeres por el simple hecho de serlo...que contribuye a la represión de las mujeres como personas y como grupo” (p. 167).

Más adelante el mismo artículo contempla que el Estado “adoptará las medidas necesarias para prevenir, eliminar y sancionar toda forma de violencia, en especial la ejercida contra las mujeres, niñas, niños y adolescentes...y contra de toda persona en situación de desventaja o vulnerabilidad”, se establece una responsabilidad del Estado para combatir toda clase de violencia, así el ente estatal para cumplir con esta responsabilidad tiene potestad plena para implementar medidas con miras a frenar las referidas situaciones de violencia con atención especial a las mujeres y niñas.

Cuesta (2014) al respecto dice:

Esta violencia de género se inflige preponderantemente por hombres contra mujeres y niñas, y refleja y refuerza las desigualdades entre hombres y mujeres y atenta contra la salud, la dignidad, la seguridad y la autonomía de las víctimas, influenciando el lugar que ocupan las mujeres en la sociedad (p. 167)

Se refleja entonces la necesidad de esta protección reforzada para la atención especial destinada a mujeres y niñas, de lo que podría inferirse diversos criterios, en cuanto a que estos grupos por un lado pudieren referir mayor situación de riesgo por ser colectivos vulnerables –atendiendo un tanto a criterios de vulnerabilidad que relacionan la situación biológica del individuo con las construcciones sociales predeterminadas-; o por cuanto debido a la realidad social históricamente patriarcal, estos grupos se han convertido en socialmente vulnerables.

De este modo el Ecuador, de manera cuidadosa ha incorporado en la norma constitucional, aquellas connotaciones propias que emanan de los instrumentos

internacionales específicos para la protección de la mujer contra la violencia, lo que incluye la garantía de incorporar mecanismos tendientes a subsanar estas vulneraciones, lo que se articula de manera armoniosa no solo con la realidad de la sociedad sino también con las necesidades del colectivo de mujeres.

Con la entrada en vigencia de la Constitución del año 2008, toda norma establecida en este cuerpo normativo refleja protección por una parte en cuanto a exigibilidad desde una doble dimensión; y, por otra parte, para el establecimiento de garantías constitucionales con miras al aseguramiento de los derechos desde múltiples ámbitos.

En cuanto a exigibilidad, a partir del año 2008, los derechos constitucionales dejan de ser subjetivos y adquieren la connotación de fundamentales, por lo que pueden ser exigibles desde una doble dimensión, individual y colectiva, de este modo existe una variación no sólo en cuanto a su ejercicio, sino además en cuanto a las posibilidades de reparación, cuyo beneficio se puede multiplicar colectivamente a todas las personas que son afectadas. En este sentido en atención a esta doble dimensión de los derechos

En esta misma línea para asegurar el cumplimiento de estos derechos se establecen garantías constitucionales que según Ávila (2009) "si se analiza desde el punto de vista de que los derechos de la constitución, no deben ser declaraciones que permanezcan en el papel y que deben materializarse" (p. 181), entonces tienen por fin establecer mecanismos para la protección de derechos desde diferentes ámbitos.

Así los derechos constitucionales, son el fin que se pretende alcanzar en materia de derechos y el sistema de garantías constitucionales se constituyen en los mecanismos o medios, para acercar el derecho a la realidad. Al referir el contexto ecuatoriano, distintos ámbitos de protección de derechos constitucionales, se comprende, la extensión de garantías normativas, institucionales, jurisdiccionales y de políticas públicas.

Por lo tanto, el derecho a la integridad personal que incluye una vida libre de violencia, refiere la garantía normativa de ser un derecho fundamental, goza de preferencia y supremacía frente a otros derechos. De acuerdo a esta garantía, cualquier contradicción normativa que pudiese presentarse al momento de resolverse una causa, no podrá ir en detrimento de estos derechos, con ello se

asegura la prevalencia de derecho constitucional por sobre todas las normas secundarias existentes.

De igual modo se garantiza que los planes gubernamentales, políticas públicas, e instituciones públicas y privadas trabajen de modo articulado con miras a propender a un aporte en cuanto al alcance y cumplimiento de derechos básicos establecidos en la constitución. Asimismo, se garantiza que las normas o leyes que sean creadas favorezcan el alcance de la normativa constitucional.

Además, la violencia se deriva de la discriminación de la mujer en múltiples ámbitos de la sociedad, lo que establece estructuras que reproducen aquello que históricamente se ha evidenciado desde el feminismo, la desigualdad estructural. De ahí, la necesidad de trabajar no solo en la erradicación de este mal, sino también sobre la prevención y concienciación de la violencia de género.

En este sentido las principales instituciones públicas que trabajan con miras a la prevención y erradicación de la violencia en el contexto ecuatoriano son el Consejo Nacional para la Igualdad de Género y Ministerio de Justicia Derechos Humanos y Cultos respectivamente, estos entes planifican acciones encaminadas a la prevención de la discriminación y erradicación de la violencia respectivamente.

De manera general los Consejos Nacionales se crean con el fin de garantizar la igualdad y no discriminación de las personas, pueblos y nacionalidades y colectivos, a fin de fortalecer la unidad nacional en la diversidad y la construcción del Estado Plurinacional e Intercultural. (Ley Orgánica de los Consejos Nacionales para la Igualdad, 2014)

Entre los Consejos creados con este fin se encuentra el Consejo Nacional para la Igualdad de Género que, en este contexto, refiere la realización de acciones sobre formulación de políticas, información y estudios, tendientes a la prevención de la desigualdad y discriminación propiamente dicha.

Estos consejos pueden promover o fomentar medidas de acción afirmativa que para favorecer la igualdad entre los individuos y colectivos; y, erradicar costumbres o estereotipos discriminatorios, de ahí que su conformación incluye una conformación paritaria. Así el Consejo Nacional para la Igualdad asume estrategias de asesoría a instituciones del sector público, con miras a incorporar la perspectiva de género en los instrumentos de planificación nacional que el

estado define. En este contexto la construcción participativa de la Agenda Nacional de Mujeres y la Igualdad de Género, es uno de los elementos que promueve una adecuada gestión intergubernamental.

Otro de los elementos de este organismo para la consecución de la prevención, alude a la implementación de herramientas metodológicas para hacer del principio de igualdad y no discriminación, una cuestión transversal para los proyectos de inversión pública, para el diseño de dichas herramientas se promueve la participación interinstitucional, tendiente a la planificación de acciones, en donde estos consejos cumplen una participación activa en consonancia con los fines de su creación.

El instrumento que orienta el accionar de este consejo es la Agenda Nacional de Mujeres y la Igualdad de Género, este documento ha sido trabajado con la participación de representantes de las mujeres y otros colectivos sociales del país, su aprobación se realizó después de diálogos políticos, consultas, encuentros, diálogos y talleres. La Agenda Nacional de Mujeres y la Igualdad de Género, se constituye en un elemento que reivindica a los sujetos de derecho, para ello plantea estrategias para cerrar las brechas de desigualdad.

Esta agenda propone nueve ejes que promueven el ejercicio de derechos y transformaciones a nivel social, precisamente el eje número dos refiere una vida libre de violencia. Los lineamientos que se derivan de este eje, se enmarcan de manera general en el mejoramiento del acceso a la justicia y la transformación de patrones socioculturales para garantizar el derecho de las personas a una vida libre de violencia.

Otros lineamientos abordan puntos como el incremento en la cobertura del sistema de protección para víctimas de violencia, propender a la especialización del talento humano para la atención de víctimas de violencia, fortalecer la cobertura de Unidades Judiciales contra la violencia a la mujer y la familia, favorecer la generación de información, establecer mecanismos del delito de femicidio y facilitar la sensibilización de la sociedad frente a nuevos tipos penales.

Los avances de esta política, también integran la erradicación de la violencia de género con la Ley 103, sobre violencia contra la mujer y la familia y consiguiente creación de Comisarías de la Mujer y la Familia, que actualmente se han sustituido por las Unidades Judiciales contra la Violencia a la Mujer y la Familia.

Otros aspectos importantes, se asientan en la incorporación de temas sobre la prohibición de la violencia en la Constitución del año 1998, la creación de nuevas instituciones estatales que se especializan en el tema específico de violencia, la aprobación del protocolo médico legal para peritajes, así como la incorporación de reglamentos y planes referente al tratamiento de víctimas de violencia.

Los avances se consolidan en la incorporación de los temas de violencia en la Constitución del año 2008 e incorporación del delito de femicidio en la normativa penal vigente. Otra de las instituciones estatales que trabajan en este ámbito como se había señalado anteriormente es el Ministerio de Derechos Humanos y Cultos; este ente de carácter público plantea entre sus objetivos incrementar la coordinación entre los actores del sector justicia, reducir el número de causas en las que se afecte las garantías al debido proceso, reducir los niveles de violencia en centros de atención al adulto y jóvenes, incrementar la reinserción de personas adulta y adolescentes en conflicto con la ley, incrementar la regulación en relación a los cultos, incrementar en número de proyectos de ley del sector justicia, mejorar la eficiencia operacional, el desarrollo del talento humano, uso eficiente del presupuesto e incrementar el cumplimiento de los derechos humanos a nivel nacional. (Tomado de la página oficial del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos)

3. NORMATIVA SECUNDARIA RELACIONADA A LA VIOLENCIA DE GÉNERO.

En lo referente a la normativa secundaria ecuatoriana, a partir del año 1995, el ámbito de la violencia contra la mujer, era abordado mediante la Ley contra la violencia a la mujer y a la familia, denominada como ley 103. El fin de esta ley se encaminaba a “proteger la integridad física, psíquica y libertad sexual de la mujer y los miembros de su familia, mediante la prevención y sanción de la violencia intrafamiliar y los demás atentados contra sus derechos y los de su familia” (Ley 103, 1995, Art. 1).

Dicha ley, si bien refería la protección de la integridad psíquica, libertad sexual de la mujer y los miembros de la familia, establece además la clasificación de la violencia física, psicológica y sexual. Si bien es cierto la ley expresa concordancia con la normativa internacional y nacional referente a violencia; sin embargo, el ejercicio de derechos se torna complejo, dada la necesidad de reforzar la institucionalidad existente, de modo que el tratamiento de las víctimas sea el

adecuado, se proceda con los trámites de manera ágil y principalmente la sanción responda al nivel de la afectación causada.

Como se ha revisado anteriormente con la entrada en vigencia de la Constitución de la República del Ecuador en el año 2008, que incluye el derecho constitucional de la mujer a una vida libre de violencia, se han referido avances normativos. En este contexto resulta necesaria la configuración de normas y procedimientos más específicos para el tratamiento de la violencia de la mujer, que, según lo establecido en la Carta Magna ecuatoriana, incluya procedimientos especiales y expeditos, pero mucho más allá incluya tratamiento especializado, protección y reparación integral.

Con este antecedente, la entrada en vigencia del Código Integral Penal COIP³ en el año 2014, responde a la necesidad entre otras de la delimitación de tratamiento especializado y expedito, y ha favorecido a la incorporación de delitos que responden a la realidad de la sociedad actual.

En este sentido, el COIP aborda de manera especializada el tema de la violencia contra la mujer; en el libro primero sobre la infracción penal, título cuarto, sobre las infracciones en particular, capítulo segundo sobre los delitos contra los derechos de libertad, sección segunda delitos contra la integridad personal, párrafo primero, titulado delitos de violencia contra la mujer o miembros del núcleo familiar, que inicia desde el artículo 155 al 159 y abarcan las formas de violencia que pueden presentarse, así como el tipo de sanción, que refiere delitos y contravenciones.

La incorporación del tema específico de violencia, implica un avance normativo importante, por cuanto permite abordar la problemática no sólo como contravención, sino también como delito. Además, en los artículos antes señalados, se delimita la figura de la violencia en cuanto a descripción y formas de sanción. Este avance normativo da fe de la respuesta del Derecho ante las necesidades concretas de las mujeres, mucho más al hablar de contextos intrafamiliares en donde el agresor puede ser no necesariamente el cónyuge sino otras personas más que se relacionan con el ámbito familiar.

El Código de Procedimiento Penal es la normativa que es reemplazada por el actual Código Orgánico Integral Penal, la mencionada ley no contenía de modo

3

En adelante se hará referencia al Código Orgánico Integral Penal (2014), como COIP.

específico el tema de violencia contra la mujer, dado que se entendía que la normativa específica para el tratamiento de estos actos le corresponde a la Ley 103 antes descrita, de ahí que el Código de Procedimiento refería de manera muy escasa la violencia intrafamiliar.

Así la violencia intrafamiliar en el anterior Código de Procedimiento Penal se enunciaba de manera dispersa, y para señalar salvedades, así tenemos el caso de prohibición de caución, el señalamiento de la competencia de jueces especializados para conocer de temas de violencia que no incurran en delito, la imposibilidad de conversión del delito de acción pública a privada en los casos de violencia, no abstención del fiscal de iniciar la investigación penal.

De manera mucho más grave en el Código de Procedimiento Penal se señalaba una prohibición de denunciar descendientes contra ascendientes, o entre cónyuges salvo casos de lo considerado en las leyes de protección de la mujer y la familia, sin embargo al acudir a la referida Ley 103, pese a que la norma refiere que puede ejercer la acción cualquier persona agraviada, natural o jurídica que conozca de los hechos, sin embargo no contempla de modo expreso la prohibición o aprobación de este tipo de denuncias de descendientes contra ascendientes o incluso entre hermanos, cuestión que claramente podía resultar contradictoria.

Esto, de uno u otro modo, tendió a invisibilizar las situaciones de agresiones en contextos intrafamiliares, restarles gravedad e inclusive generar confusión ante la respuesta de la justicia frente a estos actos, dejando de lado incluso aquellas necesidades concretas de la víctima, que requiere por parte del derecho, el alcance de la justicia, protección y una reparación acorde al hecho del que fue víctima.

En el año 2014, se aprueba la normativa penal unificada denominada Código Orgánico Integral Penal COIP, que como su nombre lo indica integra la normativa penal sustantiva y adjetiva, con el fin de facilitar el tratamiento de delitos de una manera más ágil y efectiva. Así, la entrada en vigencia de esta normativa incluyó la tipificación de nuevos delitos y procedimientos, que aportan al óptimo desenvolvimiento de la administración de justicia.

Así el artículo 155 del Código Orgánico Integral Penal establece los parámetros de la violencia contra la mujer o miembros del núcleo familiar en los siguientes términos "se considera violencia toda acción que consista en maltrato físico,

psicológico o sexual ejecutado por un miembro de la familiar en contra de la mujer o demás integrantes del núcleo familiar”.

La delimitación de la violencia tanto por sus clases, como por el ámbito familiar –que corresponde a la esfera privada-, complementa plenamente la directriz que emana del derecho constitucional, así como la necesidad de regular la intervención del estado en la esfera privada. Esta claridad de la norma referida se debe a que el diseño del modelo constitucional vigente cuidó en detalle la delimitación de criterios en atención con los tratados y convenciones específicas de Derechos Humanos, de ahí que es lógico pensar que este diseño extrajo de estos instrumentos internacionales aquellas particularidades más importantes.

El mismo artículo 155 párrafo segundo contempla que la violencia puede darse por parte de un miembro de la familia en contra de uno o demás miembros del núcleo familiar –se entienden como miembros de este núcleo el cónyuge, la pareja en unión de hecho o en unión, ascendientes, descendiente, parientes hasta el segundo grado de afinidad, e inclusive la persona con quién se determine que se ha mantenido vínculos íntimos o afectivos. (Código Orgánico Integral Penal COIP, 2014, Art. 155)

La entrada en vigencia del Código Orgánico Integral Penal COIP refiere una respuesta clara, ágil y oportuna para estas necesidades sociales, de ahí que luego de la delimitación de los temas de violencia y las personas que podrían ejercerla en el ámbito intrafamiliar, la norma pasa a describir el ámbito las formas en las que puede ejercerse violencia a la cual califica como delito o contravención dependiendo de sus características.

Es importante hacer un paréntesis para señalar que el Código Orgánico Integral Penal viene a reemplazar al Código penal, Código de Procedimiento Penal y de algún modo llega a suplir la Ley contra la violencia a la mujer y la familia o ley 103.

De modo general cabe mencionar los avances puntuales que trae consigo la incorporación del Código Orgánico Integral Penal COIP como reemplazo o complementación de las leyes referidas, así primeramente es importante indicar que el Código de Procedimiento Penal no incluía la variedad de posibles agresores que ampliamente describe la norma vigente al respecto. De ahí se deduce que de este modo se amplía la posibilidad de protección a las personas

susceptibles de sufrir estas agresiones, ya que por ejemplo en la actualidad la norma inclusive refiere la existencia de un vínculo íntimo o afectivo.

Otra anotación importante es que en las normas que anteceden al COIP, no se establecía de manera concreta el delito de violencia en el contexto del ámbito familiar, y en el caso de la Ley 103 que sí refería este tema sin embargo al tratar los temas de violencia a nivel de contravención, la protección no se articulaba con un carácter de integralidad. Al atenderse, en el caso de la Ley contra la violencia a la mujer y la familia, a la sanción con amonestaciones económicas, restitución de bienes y en el caso de no disponibilidad de fondos al trabajo comunitario, la sanción para la acción de violencia ejercida por parte del sujeto no equivale a un resarcimiento de los actos en donde la persona que agrede pueda efectivamente rehabilitarse y no volver a cometer el acto. Esto va de la mano de la necesidad de una debida reparación integral y además de la necesidad de un tratamiento adecuado de las víctimas por parte de los funcionarios de los organismos estatales que se involucran en el proceso de recabar las evidencias sobre los hechos.

Una vez puntualizados, de forma sintética, los avances normativos y retomando el análisis del Código Orgánico Integral Penal COIP es importante señalar que la delimitación de los tipos de violencia se encuentra claramente enunciados. Así pues, el art. 156 del Código Orgánico Integral Penal COIP, contempla la violencia física como un delito, en tal virtud tipifica que “La persona que, como manifestación de violencia contra la mujer o miembros del núcleo familiar, cause lesiones, será sancionada con las mismas penas previstas para el delito de lesiones aumentada en un tercio”.

Se deduce del artículo que antecede la norma constata que la violencia causa un daño real en la víctima, y que dada la afectación que sufra debe imponerse como sanción la pena privativa de libertad para el agresor. En tal virtud el delito sanciona con base a los mismos parámetros que el delito de lesión aumentada en un tercio.

Para la imposición de la sanción el artículo 152 del Código Orgánico Integral Penal que refiere el delito de lesiones establece una especie de parámetros para la sanción con pena privativa de libertad. Así depende del tiempo de lesión producida y tiempo de incapacidad provocado en la víctima, para que la sanción

con pena privativa de libertad sea entre cuatro días en los casos menos graves –de incapacidad de cuatro a ocho días-, y un máximo de siete años en los actos que derivan mayor gravedad – cuando la incapacidad produce pérdida de sentido, del habla, incapacidad permanente, pérdida de algún órgano o enfermedades incurables-.

Este cambio para el tratamiento de violencia física en la normativa vigente es importante, en cuanto trata de aplicar la pena en función del daño producido, además de que el hecho de privación de libertad para el agresor implica no solo el castigo y oportunidad de resarcimiento, sino además se convierte en una forma de distanciar a la víctima del agresor y con ello protegerla.

El artículo 157 del Código Orgánico Integral Penal sobre la violencia psicológica contempla: “La persona que, como manifestación de violencia contra la mujer o miembros del núcleo familiar, cause perjuicio en la salud mental por actos de perturbación, amenaza, manipulación, chantaje, humillación, aislamiento, vigilancia, hostigamiento o control de creencias, decisiones o acciones...”. En este caso la sanción se establece con bases a criterios de daño leve, afectación de manera moderada y psicológico severo.

Esta sanción que se da en función del perjuicio en la salud mental de la víctima, como producto de los actos antes detallados, en el caso de daño leve que incluye afectación del funcionamiento integral de las personas en los ámbitos somáticos de comportamiento y de relaciones, la pena fluctúa entre treinta a sesenta días de pena privativa de la libertad.

Cuando los daños producen afectación moderada en cualquiera de las áreas de desenvolvimiento personal, laboral, escolar, familiar o social de la víctima, llegando a la afectación de su desempeño cotidiano y requiriendo de tratamiento especializado, el agresor será sancionado con pena privativa de libertad de seis meses a un año. En el caso de que el daño psicológico en la víctima, provoque una afectación más severa que aún con intervención especializada no se pueda revertir; la pena que se establece es de uno a tres años.

Sin lugar a dudas la tipificación del delito de violencia psicológica, aporta de manera importante a la protección de la mujer que sufre violencia, de modo especial en el contexto intrafamiliar, en donde según la normativa previa, no

disponía de medios para garantizar su protección, e inclusive la violencia de este tipo tendía a ser invisible inclusive para la propia víctima.

Un factor clave para la protección de las víctimas de este tipo de violencia, en cuanto a propender a la reparación integral, es la incorporación de acompañamiento de carácter especializado, de ahí que mejora la atención y acompañamiento especializado por parte de un profesional, dado que según estudios sobre la violencia desde un punto de vista psicológico, su desenvolvimiento no es estático y de agresión constante, sino se presenta en ciclos, en donde la persona afectada puede atravesar momentos de explosión de la violencia, hasta momentos de amor profundo. (Gil, 2007:.46)

En cuanto a la violencia sexual, el artículo 158 refiere “la persona que, como manifestación de violencia contra la mujer o un miembro del núcleo familiar, se imponga a otra y la obligue a tener relaciones sexuales, u otras prácticas análogas, será sancionada con las penas previstas en los delitos contra la integridad sexual y reproductiva”. Se verifica que la expresión de la violencia mediante la coacción de imponerse y obligar a otra persona a tener relaciones sexuales o prácticas análogas, se reconoce en el Código Orgánico Integral Penal COIP, como un delito.

Para el efecto de la sanción la norma remite a las penas previstas en los delitos contra la integridad sexual y reproductiva de la misma normativa. En el referido apartado se establecen delitos como inseminación no consentida, privación forzada de capacidad de reproducción, acoso sexual, estupro, distribución de material pornográfico, corrupción de niños, abuso sexual, violación, utilización de personas para exhibición pública con fines sexuales, contacto con menores por medio electrónicos con fines sexuales, oferta de servicios sexuales con menores.

En este sentido el delito de violencia sexual se articula de manera indirecta con el abuso sexual y con la violación. En cuanto al abuso sexual el artículo 170 del Código Orgánico Integral Penal refiere que “la persona que, en contra de la voluntad de otra, ejecute sobre ella u obligue a ejecutar sobre sí misma o sobre otra persona, un acto de connotación sexual, sin que exista penetración o acceso carnal”.

Se establece según la norma una especie de condición negativa que configura el abuso sexual en cuanto a que no existe la penetración, configurado el delito la sanción que se contempla para estos actos es de pena privativa de libertad de tres a cinco años. Esta sanción se establece para el caso de que el acto se comete sobre personas mayores de edad.

En el caso de menores de catorce años o que poseen algún tipo de discapacidad la sanción que se establece es de cinco a siete años y en el caso de que el hecho se ejecute sobre menores de seis años la pena privativa de libertad es de siete a diez años.

Cabe hacer un paréntesis, para analizar lo establecido en la norma en cuanto al delito de abuso sexual; ya que, con tal estipulación, de ser denunciado el acto ante las autoridades competentes, resulta complejo de ser probado. Esto, por cuanto la normativa, requiere para la configuración del delito, la coacción de la voluntad de la persona, así como el hecho de no experimentar acceso carnal –lo que constituye prueba del acto–.

Por otra parte, según la configuración descrita para el delito de abuso sexual, se hace mención sobre la voluntad, la capacidad de comprender el significado del hecho; es decir, no poderse resistir. Nuevamente y dado el caso de ser investigada una denuncia sobre este tipo de acto, la sospecha recaería nuevamente sobre la víctima, en cuanto a saber, si el acto fue contra su voluntad, o si efectivamente, ha podido resistirse.

Desde los análisis del feminismo jurídico ya se había denunciado estos temas, en cuanto a que; se tiende a investigar el hecho, desde el comportamiento de la víctima, se cuestiona su voluntad, se necesita saber si pudo o no resistirse al acto; dado el caso de juicio, estos cuestionamientos, consistirían en la exposición de la víctima. En este sentido, se distrae la atención, del fondo de los actos que vulneran derechos de un ser humano, restando incluso importancia al significado del acto en sí mismo; finalmente, se distrae la atención, de la cuestión esencial, que es el delito que ha cometido el agresor.

El artículo 171 del Código de Procedimiento Penal respecto de la violación contempla que es violación “el acceso carnal, con introducción total o parcial del miembro viril, por vía oral, anal o vaginal; o la introducción, por vía vaginal

o anal, de objetos, dedos u órganos distintos al miembro viril, a una persona de cualquier sexo”.

Se configura este delito con el acceso del miembro viril, dedos u objetos. La sanción que se establece para este delito es de pena privativa de la libertad de diecinueve a veintidós años, cuando exista privación de la razón de la víctima, discapacidad, uso de violencia, amenaza o intimidación o cuando la víctima sea menor de edad.

Cabe hacer un paréntesis, para analizar el delito de violación, entendido como violencia en los contextos intrafamiliares; del análisis de la normativa que antecede, se infiere la necesidad de normas que refieran particularidades adicionales en el caso de la violación. Es decir, con esta delimitación de la norma, la violación conyugal difícilmente llegará a las instancias judiciales, este tema ha sido ampliamente abordado por el feminismo jurídico, desde donde se ha expuesto que, este tipo de delitos, requieren para su judicialización, de circunstancias adicionales, que no conlleven a cuestionar la voluntad de la víctima, o su derecho a expresar la negativa de tener relaciones sexuales conyugales; mucho más aún, tratar de anteponerse un vínculo matrimonial, o de hecho, entre la víctima y el agresor.

La norma así planteada, devuelve la atención nuevamente sobre el consentimiento de la mujer, más no en lo que significa para el agresor imponerse, para ejercer una relación de poder manifiesta sobre su pareja. La herencia discriminatoria, propia de la cultura patriarcal conlleva inclusive a que, la mujer difícilmente reconozca que es víctima de violación por parte de pareja, o que es violentada, cuando es obligada sexualmente a hacer algo de lo cual no disfruta o que no quiere hacer.

En tal virtud se corre el riesgo de que estos delitos, que podrían estarse produciendo en la esfera privada queden impunes, y en el supuesto caso, de ser judicializados, constatada la existencia de vínculo y cuestionada la voluntad para acceder, quedaría la decisión a criterio del juzgador, que con base a derecho y a las pruebas aportadas deberá resolver; en este último caso para la decisión influirían las creencias personales, las posturas filosóficas y la intención del juzgador por incluir la perspectiva de género, para obtener un fallo favorable dado el caso.

Retomando el análisis del ámbito de violencia contra la mujer en el Código Orgánico Integral Penal, se establece una contravención para el tratamiento de violencia, al respecto el artículo 159 contempla: “la persona que hiera, lesione o golpee a la mujer o miembros del núcleo familiar, causándole lesiones o incapacidad que no pase de tres días”

En el caso de esta contravención de violencia contra la mujer o miembros del núcleo familiar delimita la contravención en la causa de lesiones en la persona agredida o incapacidad no mayor a tres días, para esta contravención el artículo 159 del Código Orgánico Integral Penal establece una sanción de privación de libertad de siete a treinta días.

Es importante el señalamiento de esta contravención en la norma, la que ha sido delimitada correctamente, en cuanto a los menores daños producidos, sin embargo, la sanción debería implicar conllevar a la asignación de la pena máxima, lo que pretende producir en el agresor ánimos de cambio y criterios de no reincidencia.

De manera general la tipificación de la violencia contra la mujer en el Código Orgánico Integral Penal COIP, Es destacable en cuanto a que refleja mayor preocupación por establecer sanciones apropiadas y delimitaciones para los delitos.

Es rescatable mencionar que, al elevar la violencia a la categoría de delito, refleja avances importantes respecto de la Ley 103, que, aunque incluía clasificación sobre formas de violencia, trámites, medidas sin embargo la sanción no implicaba privación de libertad, lo que podría derivar fácilmente en reincidencia.

A continuación, para concluir con el análisis del Código Orgánico Integral Penal en el marco de defensa del derecho de la mujer a una vida libre de violencia, es importante revisar la incorporación del delito de femicidio como la sanción final en que pueden derivar las situaciones de violencia contra la mujer que incluyen la muerte de la persona.

La existencia de vínculos afectivos entre víctima y agresor, refieren un cúmulo de circunstancias que conllevan mayor carga emocional, en los actos de agresión que se cometen, de ahí que existe una estrecha línea entre la violencia física, sexual y la provocación de la muerte. En este contexto la vigencia del Código

Integral Penal trajo consigo la inclusión de nuevos tipos penales, entre los que se encuentra además el delito de femicidio; esta inclusión es producto de investigaciones institucionales emprendidas por parte del Consejo Nacional para la Igualdad de Género, estudio sobre los fallos judiciales, publicaciones en medios e incidencia de grupos de mujeres.

De ahí que el Código Orgánico Integral Penal en el capítulo segundo sobre los delitos contra los derechos de libertad, sección primera sobre la inviolabilidad de la vida artículo 141 tipifica al femicidio como:

La persona que, como resultado de relaciones de poder manifestadas en cualquier tipo de violencia, dé muerte a una mujer por el hecho de serlo o por su condición de género, será sancionada con pena privativa de libertad de veintidós a veintiséis años. (Código Orgánico Integral Penal, 2014)

Es importante resaltar que, el delito de femicidio antes citado, denota la inclusión de la perspectiva de género en esta normativa, dado que el tipo penal descrito refiere la existencia de una relación de poder, es decir la imposición de la voluntad de forma manifiesta, en donde un individuo pretende someter a otro y afirmar su estatus de dominio. El referido artículo 141 menciona además la muerte de la mujer por el hecho de serlo o por su condición de género, esto implica la protección de manera directa de la vida e integridad personal de las mujeres.

Entre las circunstancias que se establecen como agravantes del femicidio, y que serían motivo de imposición de la pena máxima de veintiséis años están: el establecimiento o intención de establecer una relación de pareja, la existencia de una relación de tipo familiar, laboral, sentimental, escolar o que implique confianza o subordinación, el cometimiento del acto en presencia de hijos o familiares y la exposición del cuerpo en un lugar público.

Así la inclusión del femicidio retoma la trascendencia de la normativa internacional ratificada por el Ecuador, recoge el mandato de las normas constitucionales previstas para la protección de la mujer, que denotan además la preocupación social generalizada y liderada por los grupos de mujeres, en cuanto a la alarmante necesidad de colocar a la mujer como el bien jurídico de tutela y protección.

En esta figura delictiva se distinguen claramente los componentes del sujeto activo, sujeto pasivo, acción, bien jurídico, elementos normativos. En cuanto al sujeto pasivo de acuerdo a lo previsto en el Código Orgánico Integral Penal, es el titular del bien jurídico que se protege, en este caso el sujeto pasivo es la mujer.

Sobre la acción de este tipo penal que constituye el verbo rector es matar, este sería el núcleo de este tipo penal. En cuanto al bien jurídico que se protege en el delito de femicidio es la vida de la mujer. Finalmente sobre los elementos normativos que se articulan con las normas internacionales sobre este tema y se afirma en patrones culturales, tenemos la relación de poder, condición de mujer y la condición de género.

Una cuestión importante de señalar es que según lo establecido en el artículo 141 del Código Orgánico Integral Penal, el sujeto activo puede ser cualquier persona y el sujeto pasivo siempre es una mujer, por tal motivo se infiere que el sujeto activo puede ser hombre o mujer, no es necesariamente un hombre.

El femicidio refiere categorías que se han establecido en íntimo, no íntimo y por conexión. Según Yépez (2014) "cabe precisar que las categorías del femicidio se diferencia de este modo: la primera se refiere a los asesinatos cometidos por hombre con quien la víctima tenía o tuvo una relación íntima, familiar, de convivencia o afines a estas, la segunda agrupa a los cometidos por hombres con quienes la víctima no tenía relaciones íntimas familiares de convivencia o afines a éstas, constatándose que frecuentemente, el femicidio no íntimo involucra el ataque sexual de la víctima; la tercer categoría constituye los femicidios por conexión, en los que las víctimas son las mujeres que fueron asesinadas en la línea de fuego de un hombre tratando de matar a una mujer"

Las categorías del femicidio antes mencionadas, aunque son de trascendencia para lograr mayor claridad normativa, las mismas no han sido contempladas en el Código Integral Penal por cuanto esta sería una falencia a la hora de aplicar la norma y sobre todo lograr su eficacia. Por otra parte, dado que el femicidio involucra circunstancias de tiempo y espacio, y graves daños producidos en las mujeres por conocidos y desconocidos resulta necesaria la incorporación de las categorías propias de este tipo penal.

Sería entonces la inclusión del delito de femicidio, la respuesta para un problema de la realidad social ecuatoriana y que en tal virtud adquiere grandes

dimensiones. Otra anotación en cuanto a las necesidades que debió atender el Código Orgánico Integral Penal con miras a combatir la violencia contra las mujeres, la señala la Agenda Nacional de Mujeres para la Igualdad de Género (2014-2017), según la cual

La acción u omisión que implique daño, pérdida, transformación, sustracción, destrucción, retención o distracción de objetos, instrumentos de trabajo, documentos personales, bienes, valores, derechos o recursos económicos destinados a satisfacer las necesidades de algunas de las personas mencionadas en la definición de la violencia doméstica. (p. 75)

En conclusión, todos los avances normativos e incorporación de figuras delictivas, implican sin lugar a dudas el combate de la violencia como producto de estructuras sociales desiguales, discriminaciones reiteradas y existencia de relaciones de poder que colocan a la mujer en un estado de desventaja.

Aunque la normativa ha reflejado un reconocimiento tardío de esta necesidad de la sociedad, los avances son ya trascendentales, en cuanto a la protección de la mujer, de tal suerte que se pueda proteger su vida y salvaguardar derechos. Finalmente, todo contribuye a la consolidación de la promoción, ejercicio, garantía y defensa del derecho humano de la mujer a una vida libre de violencia.

4. EXPEDICIÓN DE LA LEY ORGÁNICA INTEGRAL PARA PREVENIR Y ERRADICAR LA VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES

El 5 de febrero de 2018, vislumbra un futuro prometedor en cuanto a la evolución normativa, para el tratamiento de la violencia contra la mujer en el Ecuador, con la expedición de una norma específica, para la prevención y erradicación de la violencia contra las mujeres. De esta manera, la norma, incluye aspectos importantes relacionados con, la obligación ineludible del Estado, frente a la garantía del derecho humano a una vida libre de violencia (Ley Orgánica para erradicar y prevenir la violencia contra las mujeres, 2018, Art. 5), categoriza los tipos de violencia en física, psicológica, sexual, económica, simbólica, política y ginecológica violencia (Ley Orgánica para erradicar y prevenir la violencia contra las mujeres, 2018, Art. 10), tipifica un sistema nacional integral para prevenir y erradicar la violencia contra las mujeres con ejes de prevención, atención, protección, reparación violencia (Ley Orgánica para erradicar y prevenir la violencia contra las mujeres,, 2018, Art. 13-66).

Con este antecedente, dado que la expedición de la Ley Orgánica Integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres es reciente, es posible predecir un mejoramiento al tratamiento específico de este problema social; sin embargo, aún no es posible determinar posibles puntos a favor o en contra de esta norma, puesto que habrá que evaluarla tras un tiempo de su aplicación.

Sin embargo, no se puede dejar de reconocer la importancia de la expedición de esta norma específica, para el avance y evolución normativa, con miras al mejoramiento y vigencia de los derechos de las mujeres en el Ecuador.

5. **CONCLUSIONES:**

- La constitucionalización de los derechos humanos, entre ellos el Derecho a una vida libre de violencia, conlleva importantes avances que se articulan de manera directa con los mecanismos de garantías que apuntan a la mayor efectividad de los derechos.
- Se constata una importante evolución sobre el reconocimiento de derechos humanos de las mujeres, tomando como punto de partida, el derecho a una vida libre de violencia.
- Se identifica una falta de mayor especificación de normas; principalmente, políticas públicas, que permitan una verdadera consolidación de la normativa existente.
- A manera de hipótesis, es posible inferir la necesidad de trabajar los temas sobre género, en la formación de abogados con miras a un alcance futuro, de esta perspectiva como un argumento central, no solo en lo normativo, sino, además, en lo práctico y operativo.
- El estudio cumple con el objetivo de constatar la evolución y avance normativo, sin embargo, resulta necesario el contraste del marco jurídico con la aplicación de criterios judiciales, mediante el análisis de sentencias o casos, lo que será motivo de una próxima investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ávila, R., (2009). Los derechos y sus garantías ensayos críticos. Pensamiento Jurídico Contemporáneo N. 1. Corte Constitucional para el período de transición. Quito: Centro de Estudios y Difusión del Derecho Constitucional.
- Benavides, J., Escudero, J. (coords.), (2013). Manual de justicia cosntitucional ecuatoriana. Quito, Cuadernos de Trabajo N. 4. Corte Constitucional. Quito: Centro de Estudios y Difusión del Derecho Constitucional.
- Bobbio, N., (1991). El tiempo de los Derechos. Madrid: Editorial Sistema.
- Boletín del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2012). Recuperado de: <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/violencia-de-genero/>
- Caicedo & Porras (eds.). (2010). Igualdad y no discriminación. El reto de la diversidad. Quito: V&M Gráficas.
- Código de Procedimiento Penal (2000). Recuperado de: http://www.oas.org/juridico/mla/sp/ecu/sp_ecu-int-text-cpp-ro360s.html
- Código Orgánico Integral Penal (2014). Ecuador: Asamblea Nacional del Ecuador.
- Constitución de la República del Ecuador (2008). Recuperado de: <http://www.asambleanacional.gob.ec/es/leyes-aprobadas>
- Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer Convención de Belém do Pará ". Recuperado de: <http://www.cidh.org/Basicos/Basicos8.htm>
- Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer CEDAW. Recuperado de: <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm>
- Cuesta & Santana (directores). (2014). Estado de Derecho y discriminación por razón de género, orientación e identidad sexual. España: Editorial Aranzadi, SA.

Gil, F. (2007). La violencia de género. Barcelona: Editorial UOC.

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. Encuesta Nacional sobre Relaciones Familiares y Violencia de Género contra las Mujeres (2011). Recuperado de: <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/violencia-de-genero/>

Ley contra la violencia a la mujer y la familia, Ley 103 (1995). Ecuador. Recuperado de: pdba.georgetown.edu/Security/citizenssecurity/ecuador/leyes/leyviolenciamujer.pdf

Ley orgánica de los consejos nacionales para la igualdad. Recuperado de: <http://www.igualdadgenero.gob.ec/>

Ley Orgánica Integral para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las mujeres. (2018). Recuperado de: <https://www.asambleanacional.gob.ec/sites/default/files/private/asambleanacional/filesasambleanacionalnameuid-29/Leyes%202013-2017/361-errad-violencia-contra-mujeres-18-08-2017/ro-contra-violencia-mujer.pdf>

MacKinnon, C. (1983). Feminism, Marxism, Method, and the State: toward Feminist Jurisprudence. *Sings*, Vol. 8. No. 4, pp. 635-658. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/3173687>

Maquieira, V. (ed.) (2010). Mujeres, globalización y derechos humanos. Madrid: Cátedra.

Montaña, J., Porras, A. (eds.) (2012). Apuntes de Derecho Procesal Constitucional. Cuadernos de Trabajo Tomo 2. Corte Constitucional para el período de transición. Quito: Centro de Estudios y Difusión del Derecho Constitucional.

Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017. Ecuador, Senplades. Recuperado de: <http://www.buenvivir.gob.ec/>

Plan Nacional de Desarrollo para toda una vida 2017-2021. Ecuador, Senplades. Recuperado de: http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/10/PNBV-26-OCT-FINAL_0K.compressed1.pdf

Plan Nacional de Erradicación de la Violencia de Género hacia niñez, adolescencia y mujeres (2007). Ecuador. Recuperado de: <http://erradicacionviolenciagenero.blogspot.com/>

Yépez, M. (2014). El Femicidio en el C.O.I.P. Recuperado de: <http://www.derechoecuador.com/articulos/detalle/archive/doctrinas/derechopenal/2014/03/27/el-femicidio-en-el-coip>

12

**ESPACIO DE COYUNTURA: LA ÉTICA
PERIODÍSTICA APLICADA A LA
COMUNICACIÓN Y A LA GESTIÓN
CULTURAL**

**CONJUNCTURE SPACE: JOURNALISM
ETHICS APPLIED TO COMMUNICATION
AND CULTURAL MANAGEMENT**

Mtra. Melenie Felipa Guzmán Ocampo¹

Dra. María José Guillermo Echeverría²

Mtra. Yazmin del Carmen Pérez Nares³

Universidad Autónoma Del Carmen, México

RESUMEN

1 *ID 1er autor: ORC ID <https://orcid.org/0000-0003-4012-3630>*

*Docente Investigador Universidad Autónoma Del Carmen
mguzman@pampano.unacar.mx*

2 *ID 2º autor: ORC ID <https://orcid.org/0000-0002-2260-3609>*

*Docente Investigador Universidad Autónoma Del Carmen
mguillermo@pampano.unacar.mx*

3 *ID 3er autor: ORC ID <https://orcid.org/0000-0003-2449-6541>*

*Docente Investigador Universidad Autónoma Del Carmen
yperez@pampano.unacar.mx*

El presente trabajo expone los procesos de análisis y la consecuente apropiación de los principios teóricos de los alumnos del quinto ciclo del Programa Educativo de Comunicación y Gestión Cultural, al verse incitados a confrontar su óptica de las redes sociales como Youtube, Facebook, Instagram, LinkedIn y Tumblr con los principios deontológicos aplicables al ejercicio de su futura profesión; esto como parte de los ejercicios propuestos en la materia: La Ética Periodística Aplicada a la Comunicación y a la Gestión Cultural.

PALABRAS CLAVE

Ética, Medios de Comunicación, Análisis, Deontología, Redes Sociales

ABSTRACT

The present work exhibits the processes of analysis and the resulting appropriation of the theoretical principles of the fifth semester students enrolled in the Academic Program: Comunicación y Gestión Cultural or Communication and Cultural Management, when being encouraged to confront their perspective on social networks such as Youtube, Facebook, Instagram, LinkedIn y Tumblr with the deontological principles applicable to their future professional practice; as part of the exercises proposed in the subject: La Ética Periodística Aplicada a la Comunicación y a la Gestión Cultural or Journalism Ethics applied to Communication and Cultural Management.

KEY WORDS

Ethics, Media, Analysis, Deontology, Social Networks

INTRODUCCIÓN

Uno de los valores intrínsecos de los comunicólogos que deciden ejercer el periodismo como profesión, es la ética y los códigos deontológicos emanados de ella, muchas veces presentes en estado latente en los medios de comunicación más no francamente manifiestos.

Por lo anterior y como parte de las actividades contempladas en la malla curricular del Programa Educativo de Comunicación y Gestión Cultural que se imparte en la Facultad de Ciencias Educativas de la Universidad Autónoma del Carmen, los estudiantes del quinto ciclo llevaron a cabo un trabajo analítico con

respecto a la aplicabilidad de la ética periodística en las redes sociales, de esta forma sus catorce estudiantes plantearon sus propuestas.

Después de haber sido presentados y discutidos en clase los principios éticos que idealmente deben conducir la dinámica de los medios de comunicación, los estudiantes, tomando como referencia de las redes sociales más popularizadas como Facebook, Instagram, Tumblr, LinkedIn y Youtube, propusieron su propia definición de éstas redes, sus estilos de redacción y lineamientos. Una vez delimitados y esclarecidos las directrices y el campo de acción de las citadas plataformas se les solicitó a los alumnos centrar su atención en una de ellas para identificar los trending topics o tendencias dominantes presentes en dicha plataforma y señalar los rasgos, que bajo los principios éticos pudieran ser identificados como “malas prácticas”, para posteriormente plantear una propuesta ética, basada en los cuatro modelos expuestos en el ejercicio similar llevado a cabo por José Manuel Blanco López (2011).

METODOLOGÍA

Bajo los términos propuestos por las Ciencias Sociales en An Expanded Sourcebook. Qualitative Data Analysis, en donde Miles y Huberman (1994), reflexionan en torno al análisis cualitativo y proponen volver la mirada hacia lo vivido por los individuos: “Qualitative data, with their emphasis on people’s “lived experience,” are fundamentally well suited for locating the meanings people place on the events, processes, and structures of their lifes...” consideramos que el vehículo idóneo para asomarnos a “lo experimentado”, o en su sentido más amplio, a los múltiples procesos de construcción del conocimiento, activados en esa búsqueda de articulación en el contexto, fue a partir del análisis de contenido de los textos resultantes del análisis.

El sólo ejercicio de enunciar un mensaje implica un proceso de configuración de la realidad social y de representación del papel que uno mismo concibe desempeñar en ese complejo, los seres se escenifican dotando de sentido el propio entorno. Fue pues a partir del análisis de contenido de los trabajos que se identificaron ciertos elementos persistentes. Sin embargo, la constante de más relevancia para los fines específicos de este trabajo es que todos los individuos de la muestra se reconocieron escenificándose, exponiendo sus

propios procesos performativos a propósito de su experiencia y análisis de las redes sociales.

Las diferentes reflexiones en torno a la metodología de análisis cualitativo como la que hace H. Russell Bernard (2006) en *Research Methods in Anthropology: Qualitative and Quantitative Approaches*, enfatiza la idea de que al lidiar con individuos, no debemos perder de vista que como seres humanos de naturaleza dinámica nos valemos de múltiples estrategias para performarnos o representarnos, incluidos los titubeos o rectificaciones, en lo concerniente a este trabajo, las aparentes inconsistencias se conciben como parte de la escenificación performativa de quien emite el discurso.

A partir del análisis de contenido de los trabajos es que fue posible identificar categorías de análisis. Por estrategia metodológica, si bien cada uno de los 13 individuos y sus consiguientes textos será concebido como una "entidad performativa", nos centramos en el análisis de 5 de los 13 trabajos realizados por estudiantes del quinto ciclo de Comunicación y Gestión Cultural de la Facultad de Ciencias Educativas de la Universidad Autónoma del Carmen -que serán referenciados en el documento como estudiantes del 1 al 5- por haber manifestado, a criterio de los presentes autores, un mayor grado de apropiación de los conceptos y su relación con la ética en las redes sociales, los trabajos de referencia representan de manera más patente, un verdadero ejercicio de mediación entre el conocimiento acumulado en estructuras teóricas y la alternativa de una práctica identificada como una opción "ideal" y posible, en la construcción de un verdadero espacio de coyuntura, remitiéndonos a Hugo Zemelman (2009) en *Entorno a las funciones analíticas de la totalidad*.

DESARROLLO

En el presente trabajo la ética es la columna vertebral del mismo, por ello se hace referencia a diversas definiciones y aplicaciones del término para conceptualizar su uso.

De acuerdo a Kapuściński (2003) el principal reto para un comunicólogo está en lograr la excelencia en su calidad profesional y su contenido ético. Han cambiado los medios de coleccionar información y de averiguar, de transmitir

y de comunicar, pero el meollo de nuestra profesión sigue siendo el mismo: la lucha y el esfuerzo por una buena calidad profesional y un alto contenido ético.

Por otra parte Balderrama (2015) se expresa de la ética de la siguiente forma:

La ética es una ciencia filosófica y práctica, pero también teórica, normativa, que descubre y fija normas, consejos y advertencias para que el hombre y la mujer vivan bien.

La ética tiene una faceta, una dimensión personal en la búsqueda de la excelencia, de la perfección personal, y una faceta social o colectiva de nuestras relaciones con los demás y lo que queremos hacer juntos como ideal. La moralidad, el honor, la honestidad, el respeto, el deber, la responsabilidad social y la obligación de conciencia referidos al ejercicio de una profesión es lo que conocemos como deontología o ética profesional.

Por su cuenta Restrepo y Botello (2018) hacen énfasis en el valor que puede denominarse ético desde la invención de la imprenta y con anterioridad al trabajo de los copistas, es así que establecen:

“No es una nueva ética, son nuevas aplicaciones de la ética los que se hacen en la era internet; no es cuestión de adecuaciones con lo que esta palabra alude a oportunismos utilitarios; son respuestas de la ética a circunstancias nuevas. Esas respuestas se dan a partir de los principios de siempre que les dan valor a las formas de comunicación entre los humanos, de modo que, como ha sucedido con los códigos de la radio o la televisión y de los medios impresos, sucede con internet: aparecen los códigos como respuesta a las necesidades que induce este medio”.

Es así que los trabajos realizados por los estudiantes están fundamentados, para este trabajo, en el uso crítico de la teoría de Hugo Zemelman (2009), basándonos en la premisa de la crítica como razonamiento epistemológico y la continua redefinición de los conceptos partiendo del propio conocimiento.

Durante el curso los estudiantes debieron elegir dos redes sociales para analizarlas y contrastar el uso cotidiano que ellos mismos les dan y características que les atribuyen con el andamiaje teórico cimentado desde el curso de Ética Aplicada a la Comunicación y Gestión Cultural. El objeto de este

ejercicio fue habilitar a los estudiantes para ser capaces de discernir desde la experiencia individual lo que ellos perciben como “no correcto” en el uso de las redes sociales con contenidos periodísticos y de las publicaciones que con tal de tener la primicia en una nota no verifican, violan derechos humanos y leyes de protección de datos, entre otros aspectos.

Por otra parte, el ejercicio periodístico ha añadido a su rango de alcance las multiplataformas, entre ellas el internet, al respecto en el periódico Excelsior se puede consultar que “En México, hay una población de más de 120 millones de habitantes, de los cuales, alrededor de 63 millones están conectados a internet y son usuarios de perfiles en alguna red social”, aseguró Leobardo Hernández Audelo, maestro en Ciencias Computacionales por la UNAM.

La Asociación de Internet.mx presentó la edición 14^o del Estudio sobre los Hábitos de los Usuarios de Internet en México 2018 en donde se destaca que en nuestro país el uso de redes sociales es la actividad preponderante de los mexicanos en internet.

Por todo lo anterior los medios de comunicación han encontrado un nicho de oportunidades para que las noticias sean inmediatas y de consumo viral, lo que hace que en muchas de las ocasiones los usuarios compartan sin necesariamente corroborar que lo que se dice sea fidedigno. El mismo estudio hace referencia a que las redes sociales más usadas por los mexicanos son: en primer lugar Facebook, seguida de Whatsapp, Youtube, Twitter e Instagram.

Para que los estudiantes tuvieran las bases teóricas y pudieran realizar un ejercicio individual analítico conocieron el origen del término ética y su diferencia con la moral.

Si el término moral procede del vocablo latino que significa costumbre, la palabra ética deriva de ethos, que en griego significa carácter (es evidente la relación entre ambos). De igual manera conocieron teorías éticas como: Formalismo, Ética discursiva, Estoicismo, Intelectualismo moral, Iusnaturalismo ético, Utilitarismo y Hedonismo.

Dotados de estos referentes a los estudiantes se les instó a responder preguntas como: ¿Quién puede decirme lo que debo hacer?, ¿Qué debo hacer?, ¿Cuáles son las acciones correctas?, ¿Puedo conocer lo que está bien y lo que debo hacer?

Con la información obtenida los estudiantes definieron las redes sociales que

usaron como referencia, sus manuales o estilos de redacción para las redes, las malas prácticas identificadas, los trending topics y una propuesta de código deontológico, basándose en un ejercicio similar realizado por José Manuel Blanco López en 2011.

Estudiante 1 definió Instagram:

Es una red social y aplicación originalmente para subir fotos en específico y ahora también para videos cortos.

En enero de 2011, Instagram añadió “hashtags” para ayudar a los usuarios a descubrir las fotos que los demás usuarios compartirían sobre un mismo tema.

LinkedIn:

Es una comunidad social orientada a las empresas, negocios y empleos. Partiendo del perfil de cada usuario, que libremente revela su experiencia laboral y sus destrezas, la web pone en contacto a millones de empresas y empleados.

Estudiante 2 definió Facebook:

Es una de las redes sociales más utilizadas en la actualidad, cuenta con más de 1,94 mil millones de usuarios activos. Los usuarios pueden agregar a otros usuarios como «amigos», intercambiar mensajes, publicar actualizaciones de estado, compartir fotos, vídeos y enlaces, usar varias aplicaciones de software y recibir notificaciones de la actividad de otros usuarios. Además, los usuarios pueden unirse a grupos de usuarios de interés común organizados por lugar de trabajo, escuela, pasatiempos u otros temas, y categorizar a sus amigos en listas como «Personas del trabajo» o «Amigos cercanos». También proporciona opciones para reportar o bloquear a personas desagradables o amistades no deseadas.

Instagram

Es una red social y aplicación para subir fotos y vídeos. Sus usuarios también pueden aplicar efectos fotográficos como filtros, marcos, similitudes térmicas, áreas subyacentes en las bases cóncavas, colores retro, y posteriormente compartir las fotografías en la misma red social o en otras como Facebook,

Tumblr, Flickr y Twitter. Una característica distintiva de la aplicación es que da una forma cuadrada a las fotografías en honor a la Kodak Instamatic y las cámaras Polaroid, contrastando con la relación de aspecto 16:9 y 4:3 que actualmente usan la mayoría de las cámaras de teléfonos móviles. Hoy en día, las fotos pueden estar en horizontal y en vertical sin el uso de bordes blancos, aunque estas son recortadas parcialmente. También hay un medio de comunicación privado para hablar llamado Instagram Direct.

Estudiante 3 definió YouTube

YouTube es un portal de internet que permite a sus usuarios subir y visualizar videos. Fue creado en febrero del 2005. Ha sido diseñada para alojar vídeos que los usuarios puedan consumir cuando les apetezca. Además, a través de ella también puedes emitir vídeos en directo y grabarlos para compartirlos posteriormente. Podríamos considerarla como un tipo de televisión a la carta, además de una red social audiovisual, dado que puedes permitir que otros usuarios se suscriban a tu propio canal y que comenten tus contenidos, para así obtener feedback de tus seguidores y suscriptores.

Tumblr

Tumblr es una plataforma para crear micro blogs sociales, en los que es posible publicar textos, imágenes, videos, citas, enlaces, archivos de audio y conversaciones tipo chat. Permite fácilmente crear blogs con un gran atractivo visual, cuenta con atractivas plantillas y diseños, puede ser integrado con otras redes y aplicaciones sociales, permite publicar actualizaciones rápidamente, las actualizaciones pueden contener etiquetas y es fácil compartir actualizaciones de otras personas.

Estudiante 4 definió Facebook:

Facebook es un sitio de Internet que teje una amplia red de personas, instituciones, organizaciones sociales y escuelas, entre otras que quieren relacionarse.

Instagram

Instagram es una aplicación que actúa como red social ya que permite a sus usuarios subir cualquier tipo de fotos y videos, con la opción de aplicar diversos efectos fotográficos, como por ejemplo, filtros, marcos, similitudes térmicas,

colores retro, o vintage, para compartirlas no sólo en Instagram, sino en Facebook, Twitter, Tumblr y Flickr.

Finalmente el estudiante 5 definió Facebook:

Es un servicio gratuito que permite conectar a las personas en internet. Si somos usuarios registrados en su página web, podremos gestionar nuestro propio espacio personal: crear álbumes de fotos, compartir vídeos, escribir notas, crear eventos o compartir nuestro estado de ánimo con otros usuarios de la red.

Instagram

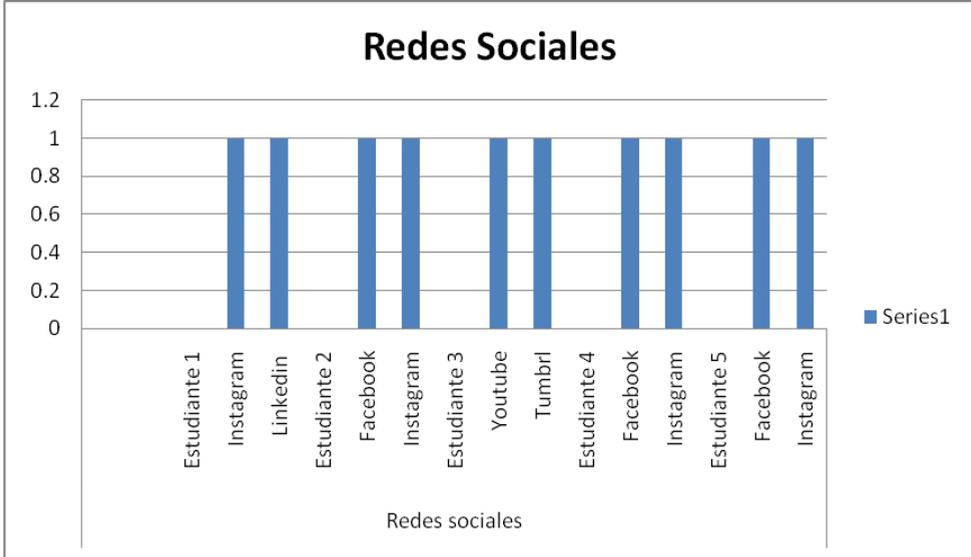
Es la red social en continua tendencia, mejor conocida dentro del grupo de aplicaciones conocidas como coolmedia (redes sociales de moda). Estas redes sociales actualmente son las que más crecimiento tienen y el tiempo de uso que hacen sus usuarios en ellas es bastante elevado.

RESULTADOS

Este trabajo se llevó a cabo bajo un diseño cuasi experimental, ya que se optó por analizar 5 de los 13 trabajos llevados a cabo en las sesiones de clase porque, como se hizo mención antes, estos 5 individuos cuyos textos se toman como referencia, se destacaron por evidenciar un análisis y apropiación más compleja de los conceptos previamente presentados y discutidos en clase.

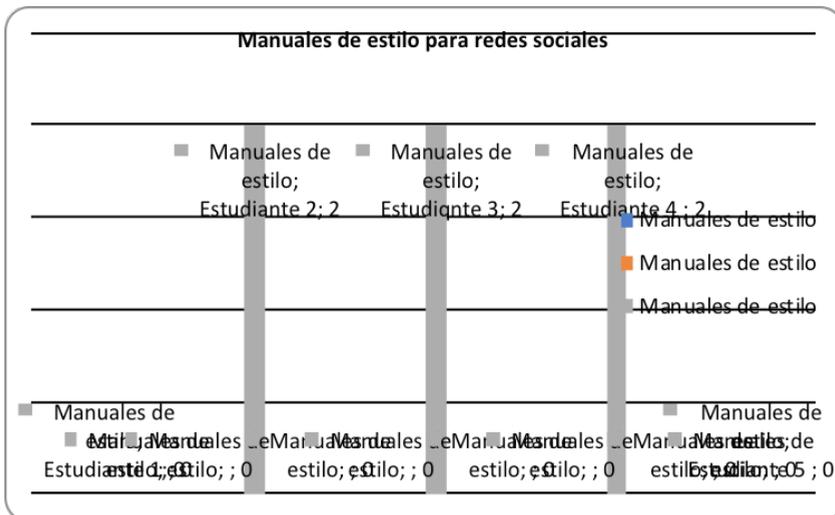
La figura 1 ilustra las redes sociales analizadas:

Figura 1 Redes sociales analizadas por los estudiantes.



De los cinco ejercicios dos estudiantes no refirieron manuales de estilo para las redes que analizaron, tres de ellos presentaron dos, uno por cada red social elegida., como se puede ver en la figura 2.

Figura 2. Número de manuales de estilo para usar las redes sociales.



Los elementos constantes manifiestos en la concepción que los individuos de la muestra tienen de las redes sociales son el uso de verbos de acción relacionados a la información concebida como un ente capaz de ser alojado, gestionado y revelado una vez inmerso en el flujo de una red social.

Posteriormente y como parte del ejercicio analítico, ellos tomaron como marco de referencia cuatro modelos para el análisis de la aplicación de la ética periodística en las redes sociales: Deontológico, Maquiavélico, Virtuoso y Utilitarista.

En este apartado, como muestra, se ilustra con tres ejemplos de lo analizado:

Estudiante 2

Modelo Deontológico: Publicar contenido actualizado, utilizar las noticias en Facebook como un medio confiable, en el que el espectador sepa que la información es confiable. En el caso de Instagram, hacer videos en vivo los cuales se pueden volver populares en un instante.

Modelo Utilitarista: Poder utilizar Instagram para ver videos cortos, que se basen en memes que pueden ser extractos del suceso más reciente que haya sucedido (una entrega de premios, por ejemplo)

Modelo Maquiavélico: Llegar a un suceso, a segundos de que haya iniciado, da la ventaja de que se puede publicar lo más pronto posible, grabar en vivo en Facebook o Instagram, puede lograr que esta información llegue a las personas con más rapidez.

Modelo Virtuoso: Utilizar estas redes sociales de la mejor manera, no mal informando al espectador, ni mucho menos tener pocas fuentes, lo cual puede llevar a la nota al fracaso.

De este futuro comunicólogo destacan las referencias que hace al tiempo, hace uso de términos diversos para hacer alusión a la premura y optimización temporal: “actualizado”, “cortos”, “reciente”, “pronto” y “rapidez” son algunos de estos términos.

Estudiante 3

MODELO DEONTOLÓGICO:

La web arroja la siguiente información:

“El contenido de este código tiene como objetivo mejorar el tratamiento informativo de algunas de las cuestiones sociales de mayor actualidad. Las recomendaciones que desarrolla en su interior deben ser puestas en práctica no sólo por los profesionales de los medios, sino paralelamente, por los estudiantes de comunicación que serán los que ocupen dichos puestos el día de mañana. De este modo, los pupilos deben asimilarlos como eficientes y útiles, especialmente porque en el mundo laboral del periodismo no tiene cabida el informador que no respete el código deontológico, que engloba lo siguiente:

- El respeto a la verdad.
- Estar abierto a la investigación de los hechos.
- Perseguir la objetividad, aunque se sepa inaccesible.
- Contrastar los datos con cuantas fuentes periodísticas sean precisas.
- Diferenciar con claridad entre información y opinión.
- Enfrentar, cuando existan, las versiones sobre un hecho.
- Respeto a la presunción de inocencia.
- Rectificación de las informaciones erróneas.”

Definiendo así el modelo, podemos analizar el uso de YouTube como no regulado del todo, pues existe como en todo medio comunicativo, información falsa que circula y afecta a la población en su formación. Si hablamos de los trending topics en la plataforma de audiovisuales, normalmente se encuentran videos de tutoriales o música, que de alguna u otra manera, es bueno. Adentrándonos en el ámbito periodístico, muchas televisoras le han aportado a un canal que sirva como televisión online, noticieros, reportajes, entre otros trabajos son encontrados en la nube. El trabajo de los nuevos periodistas o comunicadores es verificar la información, trabajarla, producirla y posteriormente hacer viral algo que sea de calidad y nutra el conocimiento o acervo cultural, ya que, al existir pocas limitantes con la verificación de la información, es difícil diferenciar cual

es la correcta, aunque gracias a los trending topics de la red, podemos ver cual es la más verídica.

Una ventaja que tiene esta, es la opinión de diversos perfiles y personalidades de distintas partes, que dan paso al dialogo acerca de alguna situación.

En el caso de Tumblr, que es un blog de información, el nuevo periodista tiene que atender este tipo de redes, las cuales son más conocidas por las fotografías virales sin profundo contenido que por su misma finalidad. Al ser algo similar a Facebook es necesario regular las publicaciones y poder utilizar distintas plataformas para llenar de información eficaz y verídica.

Modelo utilitarista:

En este modelo, podemos decir que afirmativamente como lo menciona el documento en el cual está basado este trabajo, se encuentra justificada la información considerada como “espectáculos” o “farándula” pues cabe mencionar que las redes sociales son también formas de entretenimiento para las personas, entonces, el hecho que exista videos de risa, chistes, información de famosos o resúmenes de novelas, también son válidas, pero no entran dentro del trabajo del periodista. En el blog como Tumblr sucede lo mismo, no es “pecado” compartir información graciosa, lo malo es cuando utilizamos estas redes sociales para afectar vidas o dañarlas, e incluso para compartir información o fake news. En estos años, la tecnología es utilizada como un todo, algo que resuelve nuestra vida, e incluso se ha vuelto una fuente de ingresos.

MODELO MAQUIAVÉLICO:

Hoy en día los videos que son publicados o las entradas en los blogs, tienen demasiada competencia, pues todo poco a poco se introduce en lo digital y lo importante para los generadores de productos en estas redes sociales es la primicia, aunque esto pueda afectar la veracidad. Me recuerda el caso del ciclista fallecido al caer del puente de isla aguada en Campeche. El joven quien no pudo ser rescatado y fue jalado por el mar, se encontraba desaparecido, y los medios con tal de ser leídos, publicaban datos de la supuesta persona y otros, videos con el título de “Rescatado con vida”, cuando el joven aún se encontraba en calidad de desaparecido. De nueva cuenta, no importa cómo, lo importante es llegar primero.

MODELO VIRTUOSO:

Se pueden analizar ambas redes sociales desde el punto que ambas tienen la virtud de informar, de transmitir entrevistas, noticias, entre otros trabajos, en los cuales sin duda se tiene el poder de la palabra, de tratar a cualquier asunto o temática sin estar a favor o en contra de alguna creencia o partido, ser neutral y hablar en pro de la información. Que mejor que aprovechar esas virtudes del periodismo online para realizar trabajos exitosos. Desgraciadamente en nuestro entorno o país, aun existe el mal uso siempre poniendo atención a disputas o comentarios acerca de las preferencias del medio de comunicación.

Del texto-reflexión de este alumno, se evidencia su preocupación hacia conceptos morales como la verdad, la claridad y la ausencia de regulación de la información presentada desde estos canales. También establece manifiesta su comprensión de los mensajes en los medios de comunicación como potencialmente "fríos" o "calientes" -como plantea McLuhan- de acuerdo a la latente posibilidad de respuesta del receptor-potencial interlocutor del diálogo establecido a partir de las diferentes plataformas informativas analizadas. Esta última reflexión construye al receptor desde su carácter de "agente", reconociendo su carácter activo en la recepción de una determinada información.

Estudiante 3

Modelo deontológico. Es importante no perder la visión periodística, el hecho de verificar las fuentes, es clave. Tener en cuenta que no solo es para informar, sino que es cómo se informa, para que, qué tanto puede impactar. Estar consiente que nuestras acciones tienen reacciones. En redes sociales o en cualquier medio, nuestro deber es hacer periodismo de la mejor forma posible.

Modelo utilitarista. Las redes sociales vinieron a reformar muchas de nuestra costumbre, entre ellas nuestros medios de comunicación, pero hay que ver esto como una herramienta del medio y no como un tope de trabajo, se puede sacar provecho desde el hecho de la inmediatez, la capacidad de ser leído, pero también de brindar algo interesante para leer.

Modelo maquiavélico. "El fin justifica los medios", debemos apartarnos a nuestro entorno en busca de oportunidades, abrirnos camino hacia una visión más amplia y para ellos las redes sociales nos lo pueden proporcionar, cada uno es

responsable de lo que escribe o dice y en el periodismo es más importante, cómo se dice.

Modelo virtuoso. Pensar en los medios que poseemos, entendiéndose por medios algo no material, luego las habilidades que se desarrollan a lo largo de la carrera, estas se pueden poner en práctica en cualquier medio, no es diferente en las nuevas plataformas, solo es buscar las maneras adecuadas por un bien común, donde puede pensar no por los demás, sino como los demás.

De este alumno destaca también su alusión a términos relacionados con el tiempo, pero también manifiesta su preocupación por el impacto de la verdad en la dinámica social, destacando las posibles consecuencias de una determinada nota, que idealmente, debería promover y anteponer siempre el bien común.

CONCLUSIONES

Del trabajo realizado por los estudiantes se evidencia que son capaces de identificar los códigos éticos que todo comunicólogo que decide ejercer el periodismo debe tener en cuenta, así la conclusión del trabajo del estudiante 1 dice:

Instagram y LinkedIn son plataformas quizá diferentes, pero comparten rasgos similares para actualizar de forma inmediata nuestra vida cotidiana en una, y en la otra un revulsivo para catapultarnos profesionalmente.

Mi trabajo no se inclinó hacia el ámbito periodístico, pero sí a la ética que debemos tener en cuanto a las herramientas que existen como estas dos aplicaciones que pueden formarnos profesionalmente, dándoles el uso adecuado y es allí donde se entrelazan, pues es importante hoy en la era digital tener fuentes a través de la web donde podamos subir o publicar nuestro trabajo o actividades; porque es lo que buscan las empresas de hoy.

Y es que es uno de los temas más vistos actualmente y lo que precisamente vimos en el foro realizado en la facultad de educación de la UNACAR "Las TIC's y su impacto en los procesos y problemáticas del área de humanidades", pues lo de hoy es dejarse ver por medio de estas aplicaciones y plataformas para generar un curriculum e historial, que nos dará la oportunidad de convertirnos también en una marca si así lo deseamos, pero yendo de la mano con la ética para usar

adecuadamente cada aplicación, herramienta o plataforma que nos ofrece el internet”

LA CONCLUSIÓN DEL ESTUDIANTE 2:

No hay duda de que las redes sociales llegaron a la humanidad para facilitar muchas cosas a la vida cotidiana. Uno de los principales usos, son el informar los acontecimientos más recientes, en estos tiempos de la información tras mediática, nos damos cuenta de que el utilizar más de una red social, nos nutre, el sentido de que no vamos a ver lo mismo.

El mal uso que se la ha dado a las redes sociales ha llegado a un punto en el que las personas piensan que son realmente peligrosas, cuando no se han dado cuenta que son de gran ayuda.

CONCLUSIÓN DEL ESTUDIANTE 3:

Tanto YouTube como Tumblr, son regidas por sus propias políticas que son establecidas con el fin de que el usuario que haga uso de ellas actúe conforme a su ética conociendo los debidos reglamentos y utilidades. Hoy en día no existe una regulación de las redes sociales que impida el mal uso de información a la hora de realizar periodismo, lo cual es en parte cubierto por los distintos manuales creados en diferentes lugares e instituciones, aunque solo abarcan estilos.

Es de suma importancia que, al no haber un control, la sociedad actúe conforme los lineamientos para una sana convivencia social. El periodista actual tiene una gran labor como comunicador, de verificar fuentes, regular los medios y redes, pues su trabajo no solo es escribir.

CONCLUSIÓN ESTUDIANTE 4:

Lo positivo dentro de esta situación es la modernización de los medios de comunicación y la inmediatez que nos ha brindado una mayor información en el momento en el que el suceso ocurra y a través de esto contribuir de una manera adecuada en medio de las situaciones críticas que se presentan. Lo aparentemente negativo es el correcto uso de la ética dentro de estos medios de comunicación que por querer informar y tener la primicia dentro de su audiencia se han olvidado de la integridad de los involucrados y el tipo de información verídica que se le da a la audiencia o público.

Los medios de información han evolucionado y lo ideal es que las maneras en las que se tiene en cuenta a la sociedad también deberían hacerlo. No hay porque prostituir el trabajo de un comunicador, no tienen que venderse al mejor postor o partido político que les garantice algún tipo de beneficio. Es necesario regresar al origen y la esencia del periodismo como fuente de denuncia, de contrapeso social, político y económico sigue siendo la fuente de su legitimidad en la comunidad. No hay porque desviar el verdadero significado de los medios de comunicación dentro de la sociedad. Debe evitarse en medida de lo posible dañar al usuario o receptor de la información, es necesario procurar en todo momento por su bienestar, ya basta de denigrar esta profesión que en su origen su objetivo era ser la voz de los que no tenían, ver por el bienestar de la sociedad brindando información que ayude a que la verdad sea la única que se dé a conocer.

CONCLUSIÓN ESTUDIANTE 5

La versatilidad de cualquier periodista, define hasta dónde llegara, no es necesario adaptarnos a los medios, si no ver estos como una herramienta productiva, que ayudará a difundir la información con mayor alcance y realce. Siempre debemos estar en constante inquietud por lo que se está haciendo, no dar por aprendido, ni sabido nada, la verdad absoluta no la tenemos, solo somos facilitadores de información, a lo cual las personas nos darán la confianza y credibilidad de entrar en su día a día, donde clara mente el medio o el periodista que pierda esa credibilidad, puede dejar de hacerse llamar periodista.

Las redes han venido a reformar y transformar el periodismo, a llevarlo hasta sus límites, pero no hay que confundir las cosas, no por el hecho de ser el más leído, significa que voy a sacar cualquier cosa, dejarme llevar por la pereza de inmediatez.

La realidad en la que vivimos nos exige ser más críticos, más analíticos y sobre todo más versátiles, para adaptarnos a las nuevas formas del periodismo, porque o nos adaptamos o nos quedamos.

A partir de este ejercicio realizado por los estudiantes, nosotros como profesores investigadores podemos concluir que a lo largo del curso les fueron proporcionadas las bases teóricas de la ética periodística y ellos fueron capaces de apropiárselas y visualizar su articulación en la futura práctica profesional.

La dinámica impresa en las redes sociales es manifiestamente concebida como un proceso y un constructo del cual tanto los profesionales como los no profesionales de los medios de comunicación formamos parte, ejercer su criterio ético al momento de insertarse en ese engranaje inevitablemente presentará variaciones de un individuo a otro ya que la aplicación de la ética es el resultado de las decisiones de conciencia individual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Balderrama (2015) Deontología periodística un camino urgente a seguir. Universidad Autónoma de Chihuahua. México

Bernard, H. Russell (2006, 4th Edition) Research Methods in Anthropology: Qualitative and Quantitative Approaches. London: AltaMira Press,

México, cuarto lugar en uso mundial de redes sociales, (18 de enero de 2018), Excelsior, recuperado el día 31 de enero de 2019 <https://www.excelsior.com.mx/hacker/2018/01/18/1214650>

Miles and Huberman (1994) An Expanded Sourcebook. Qualitative Data Analysis. 2nd. edition. California: SAGE Publications.

Restrepo y Botello (2018) Ética periodística en la era digital. International Center Journalists. Washigton DC

7 Gráficos de usuarios e internet en México 2018 (17 de mayo de 2018), El Economista. Recuperado el 31 de enero de 2019 <https://www.eleconomista.com.mx/tecnologia/7-graficos-sobre-los-usuarios-de-internet-en-Mexico-en-2018-20180517-0077.html>

Kapuscinski (2003) Los cinco sentidos del periodista (estar, ver, oír, compartir, pensar) Fundación para un nuevo periodista iberoamericano. Fundación Proa. México

13

EL AULA INCLUSIVA COMO RESPUESTA AUTOPOIÉTICA Y EL PERSONALISMO

THE INCLUSIVE CLASSROOM AS AN AUTOPOITICAL RESPONSE AND PERSONALISM

María Eugenia Picco¹

meugepicco@gmail.com

Universidad Nacional de Villa María

Villa María, Argentina

RESUMEN

El presente trabajo aborda la cuestión de la educación inclusiva en relación a la explicación que ofrece Niklas Luhmann desde su teoría de los sistemas. Para esto se partirá desde una aproximación a la caracterización de los principios fundamentales de la teoría de este autor. A la luz de esta posición, y desde la perspectiva del personalismo, se analiza el impacto de esta teoría

¹ Prof. Ed. Primaria. Lic. Ens. Cs. Ambientales. Espec. Ed. y DDHH. Doctoranda UNVM – Doctorado en Pedagogía. <https://orcid.org/0000-0003-1273-9649>

en la estructuración y organización del sistema educativo en su modalidad inclusiva, considerándola como una respuesta autopoiética del mismo sistema de modalidad común.

PALABRAS CLAVE

Binariedad, exclusión, personalismo, máquinas triviales, respuesta autopoiética, sistema complejo

ABSTRACT

This paper deals with the question of inclusive education in relation to the explanation offered by Niklas Luhmann from his theory of systems. In order to do this, the paper will start from an approximation to the characterization of the fundamental principles of this author's theory. In the light of this position, and from the perspective of Personalism, the impact of this theory on the structuring and organization of the educational system in its inclusive model is analyzed, considering it as an autopoietic response of the common education model system.

KEYWORDS

Autopoietic response, binarius, complex system, exclusion, personalism, trivial machines

DESARROLLO

a) APROXIMACIÓN A LA TEORÍA LUHMANNIANA

Niklas Luhmann fue un polémico sociólogo alemán del siglo XX que, de la mano de Talcott Parson y el estructural funcionalismo – aunque no coincidió plenamente con él –, desarrolló los fundamentos de su teoría de la sociedad desde una perspectiva abstracta, “estrictamente descriptiva y con pretensión de teoría omnicomprensiva de lo social” (Suárez, s/f) que lo llevó a mantener acaloradas discusiones con algunos académicos de la época tal como Jürgen Habermas.

Luhmann se interesó por la sociología a partir de 1960 cuando fue becado por la Universidad de Harvard después de haber estudiado derecho. Al haberse desempeñado como funcionario público antes de su partida a EE.UU. la burocracia

y otros fenómenos al interior de la administración pública fueron inspiradores de sus intereses para el desarrollo de sus posteriores investigaciones y las formulaciones de sus tesis.

Según su teoría, Luhmann afirma que la sociedad puede explicarse en tanto se entienda como un sistema complejo, para lo que se hace necesario abandonar la tradicional postura sociológica en la que el hombre es el centro de las construcciones sociales y reemplazarlo por las comunicaciones que este produce al relacionarse con los elementos internos y externos del sistema. Es por esto que se podría considerar que su idea es tan provocativa como lo ha sido la de Copérnico al cambiar el modelo geocéntrico por el heliocéntrico.

Los cambios que Luhmann sugirió para fundamentar su teoría se puede observar en los gráficos a continuación:

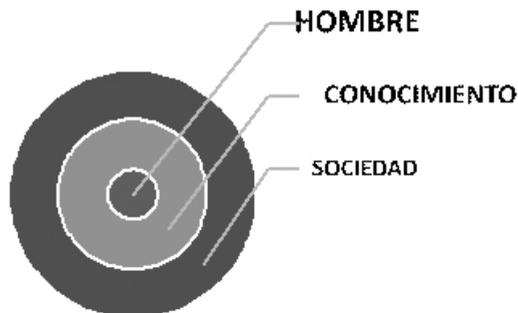


Figura 1: Fuente: Elaboración propia – Concepción sociológica tradicional.

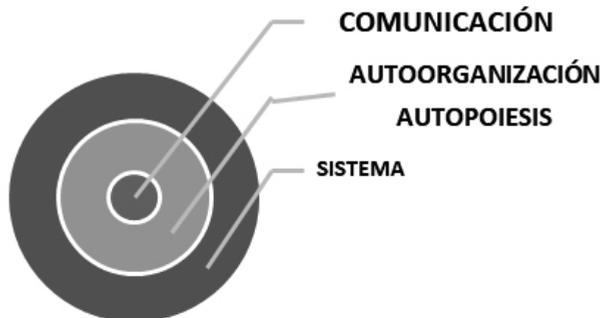


Figura 2: Fuente: Elaboración propia – Concepción sociológica luhmanniana.

Tal puede apreciarse, en la Figura 1 se grafica la concepción sociológica en la cual el hombre se ubica en el centro y se encuentra mediado por el conocimiento en la conformación de la sociedad. Sobre esta no se ahondará ya que pertenece a la visión sociológica tradicional de occidente.

Aunque para este caso es importante destacar que a partir de la teoría de Talcott Parson – vinculada al funcionalismo de esta visión tradicional –, Luhman considera de manera crítica que este es el punto de partida para desarrollar un enfoque que coincida con los descubrimientos que a mediados del siglo anterior se sucedían en los ámbitos biológico y tecnológico, por lo que también toma el concepto desarrollado por los biólogos Humberto Maturana y Francisco Varela sobre autopoiesis para explicar el funcionamiento de un sistema, y que a partir del cual Luhmann identifica tres tipos de sistemas: el biológico, el psíquico y el social y los distingue a partir de que “cada uno tiene su modo de operación y reproducción” (García, s/f).

Desde aquí se aparta de Parson al señalar que la teoría de este es insuficiente para explicar los fenómenos que ocurren en la sociedad ya que no considera principalmente las contingencias que pueden ocurrir en las relaciones internas del sistema y también con su entorno. Según Luhmann esto impide considerar “las otras posibilidades, en los equivalentes funcionales (punto de vista cambiante) que podrían ofrecer soluciones comparables a un mismo problema.” (García, s/f). Siendo entonces que Luhmann toma en cuenta las contingencias, a este punto, se constituye en importante la selección entre las posibilidades existentes, de lo que se presume también que en la selección contingente de posibilidades deben ser tenidos en cuenta los riesgos que esta operación de seleccionar trae aparejada.

Así, en la Figura 2 aparece la propuesta de Luhmann en la cual la sociedad es un sistema complejo determinado en base a las relaciones y vínculos que se establecen hacia el interior y el exterior al que llama entorno, donde este sistema surge como necesidad para reducir la complejidad y por lo que, de acuerdo a su perspectiva, es posible entender que el entorno que se encuentra fuera del sistema posee menos organización que el interior del mismo a partir de la noción de clausura de operación de un sistema complejo en la que “el sistema depende totalmente de su propia organización” (García, s/f).

Ahora bien, “sin un cambio de actitud cognitiva es imposible comprender la teoría de Niklas Luhmann” (García, s/f) ya que es preciso no tan sólo considerar el cambio de perspectiva con respecto a lo que Luhmann identifica como núcleo del sistema social, sino que además es necesario tener en cuenta que para este sociólogo, un sistema se distingue de su entorno en base a las relaciones de diferencia que se presentan entre estos dos.

De esta diferenciación surge la autorreferencia, lo que le permite al sistema operar “empleando esta diferencia para obtener información” (García, s/f) y de esta forma establecer su estructura, la cual nunca será estática sino que atenderá a las transformaciones que se den en base a los vínculos que establezca el mismo sistema a partir de sus necesidades.

Por esto y según la teoría de los sistemas de Niklas Luhmann se puede señalar que los sistemas se caracterizan porque a partir de la noción de clausura de operación “las estructuras propias se pueden construir y transformar únicamente mediante operaciones que surgen en el mismo sistema” (García, s/f), entendiendo que estas operaciones son las comunicaciones que suceden en el sistema, lo que permite “conformar dentro del sistema dos acontecimientos fundamentales: la autoorganización y la autopoiesis” (García, s/f), de manera tal que estos procesos originan los elementos de los que se componen los sistemas. A su vez, los define como autopoieticos ya que “producen todo lo que emplean como unidad a través de aquello que emplean como unidad” (García, s/f), es decir que tienen capacidad para reproducirse y mantenerse por sí mismos de acuerdo a las necesidades que surjan en su interior y son también autorreferenciales en tanto que “las ideas de autorreferencia deben ser trasladadas desde los modelos de asimetría: reflejo, acto, intención, jerarquía, a modelos de simetría” (García, s/f). De esto que se entiende que para operar de manera autorreferencial es necesario la consideración de la diferencia, lo que permitirá la comprensión de la sociedad como sistema, siendo esta “una forma de observación y eventualmente una forma de descripción” (García, s/f) distinguiéndose de los sistemas que solo pueden ser comprendidos como los biológicos.

De esta manera Luhmann considera que la complejidad de un sistema no es un obstáculo para comprenderla, sino que es a partir de esta característica que el sistema se constituye, por lo que su teoría debe ser considerada como un instrumento para analizar la funcionalidad del sistema, que surge a partir

de la necesidad de reducir la complejidad al interior del mismo, creando así subsistemas, los cuales poseerán entornos dentro del sistema, y nuevas relaciones que le permitan establecer vínculos entre el subsistema y el entorno del sistema para superar la complejidad del entorno, de este modo y según esta perspectiva, los sistemas logran evolucionar.

Ahora bien, de la comparación entre los gráficos de las Figuras 1 y 2 es posible advertir que en el modelo de Luhmann no aparece en ningún nivel el hombre como tal sino que se observa que este ha sido reemplazado por la principal operación que, según este autor, conforma el sistema: la comunicación. De esto se podría interpretar que la teoría de Luhmann está propuesta desde una visión de despersonalización, “con otras palabras, la propia teoría sistémica confiere una importancia inusitada a la capacidad de creación de imaginarios colectivos y estereotipos sociales, como formas de regulación (en el fondo control social) de los sistemas sociales” (Barraycoa, 2017), por lo que la comunicación dentro del sistema y con su entorno, estaría destinada a mantener el control de la sociedad mientras se autoorganiza y produce y reproduce de manera autopoietica para mantener su estructura en base a la diferenciación y la elección de las posibilidades contingentes que se generan. Lo que según la autora García expresa como: “donde las relaciones entre las partes y su influencia mutua son más importantes que la cantidad o el tamaño de las partes” (García, s/f), y se encuentra en coherencia con la despersonalización del hombre dentro del sistema al pretender Luhmann que las relaciones que se desarrollan en la comunicación del sistema poseen mayor importancia que las partes que lo conforman y pueden compararse “con el movimiento browniano, ya que se acentúa en él la disolución del lazo social” (Suárez, s/f).

Por otro lado, en cuanto sistema constituido por la comunicación que se establece entre los elementos que lo constituyen, es posible advertir que esta comunicación está soportada en base a un código comunicacional de tipo binario, el que también posibilita la operación de diferenciación “tendientes a la construcción de marcos de sentido y prácticas” (García, s/f) que conforman dicho código al interior de cada sistema, por lo que cada uno tendrá el suyo propio. Según esta teoría, para construirlo es preciso tener en cuenta “tres dimensiones la real – objetiva referida a objetos; la social a los sujetos; y la temporal al tiempo” (García, s/f), las cuales establecerán la complejidad.

b) INFLUENCIA DE LA TEORÍA DE LUHMANN EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Desde la teoría sistémica propuesta por Luhmann la educación es vista como un subsistema en el cual el código de comunicación que establece las relaciones entre los elementos, que autopoieticamente se producen y reproducen al interior del mismo, posee una “binariedad [que] le permite al sistema enfrentar las modificaciones del entorno, su complejidad. Y si bien el código es una bifurcación de decisión, no es un criterio para la toma de decisiones ni una norma” (Ontiveros Quiroz, 1997), de lo que se entiende que estas decisiones son tomadas a partir de las posibilidades que existan en el código binario para regular el sistema y asegurar la conservación del mismo. De este modo se presupone que “si la realidad es contingente los fines no pueden quedar fijos” (Ontiveros Quiroz, 1997) y deben ser intercambiables en virtud de la prioridad que se le otorga a la funcionalidad del sistema y sus operaciones de comunicación por sobre la realidad.

En el mismo sentido es posible advertir que el sistema depende de la comunicación establecida entre sus partes a partir de un código binario que oscila entre posibilidades que pueden ser/no ser y que frente “a una realidad contingente el fin pierde peso” (Ontiveros Quiroz, 1997) omitiéndose la visión teleológica de la educación y sustituyéndola por la funcionalidad de las operaciones de autopoiesis y autoorganización que permitan mantener al sistema en constante funcionamiento. Por lo tanto y “en este marco de teoría, la discusión sobre los fines del sistema educativo se vuelve no obsoleta sino inadmisibles” (Ontiveros Quiroz, 1997) ya que el fin (del sistema) podría inscribirse en la decisión frente a las mejores posibilidades de conservar el funcionamiento del sistema sin tener en cuenta las partes que lo conforman sino las operaciones de comunicación que se establecen entre ellas para su subsistencia. Siendo así, “el esquema fines/medios encuentra aplicación en la escuela como sistema de organización” (Ontiveros Quiroz, 1997) dando prioridad de esta manera a la comunicación establecida entre los elementos de este sistema de organización y relegando la realidad de los mismos elementos que lo constituyen.

Ahora bien, este código binario que opera en base a las relaciones de comunicación establecidas entre sus partes

“obliga en la práctica a disponer de un conjunto de reglas decisionales que fijan las condiciones que permiten asociar cada valor con lo correcto o incorrecto. Tales reglas constituyen los programas. La distinción entre código y programa estructura la autopoiesis de los sistemas de funciones en forma inconfundible y la semántica que de allí resulta se distingue fundamentalmente de una tradición fincada en concepciones teleológicas, referidas a valores morales, a ideas de perfección u otros ideales” (Ontiveros Quiroz, 1997).

De esta manera, los programas definidos serán los que otorguen valor o sentido a los códigos que se empleen hacia el interior del sistema aceptando o rechazando la incorporación de nuevos elementos que se encuentren en el entorno o se produzcan dentro del mismo sistema en base a las reglas establecidas por la binariedad del código: correcto/incorrecto que orienta las operaciones del sistema educativo.

Así es posible advertir que el sistema educativo se conserva, es decir se produce y reproduce autopoieticamente, en tanto la relación entre código y programas posean especificidad en su funcionalidad ya que, según aproximaciones a esta teoría, “si no existiera un instrumento de codificación binaria en el sistema educativo el hecho pedagógico se desintegraría en una red abierta de aprendizajes que se difundirían por todas partes y no constituiría una unidad discreta como sistema” (Ontiveros Quiroz, 1997) y dejaría de ser un sistema luhmanniano al confundirse con su entorno.

Sin embargo y teniendo en cuenta que la visión sistémica considera que un sistema se conforma de otros subsistemas y su entorno, en el caso particular del de la educación, existen otros subsistemas que tienen la misma funcionalidad que este y por lo que “la función de formación para el sistema educativo no es suficientemente específica” (Ontiveros Quiroz, 1997) aunque posea un código y un programa destinado a operar en base a una comunicación establecida para la conservación del subsistema educativo. No obstante, mediante la clausura de operaciones logra establecer los límites de su funcionalidad y aunque estas funciones se realicen en el interior, “para el sistema educativo, su entorno, que incluye a los otros sistemas parciales, es educativamente competente” (Ontiveros Quiroz, 1997) porque opera en base al programa establecido de acuerdo al código binario que lo rige.

De este modo, “la identidad del sistema educativo no es una esencia expresada en sus fines; se entiende como una síntesis de posibilidades de ser de otra manera” (Ontiveros Quiroz, 1997) ya que la función del sistema educativo deviene en contingente por lo que puede ser/no ser de acuerdo a las relaciones que se establezcan entre los elementos que conforman el sistema. Así es posible comprender que “Luhmann propugna una educación sistémica sin inclusión del factor humano” (Suárez, s/f) con la carga que esto conlleva acerca de la omisión de la realidad de las partes que conforman al sistema, por lo que es posible afirmar que “la concepción sistémica aplicada a la educación ha servido para cosificar la educación” (Suárez, s/f) y despersonalizar el acto educativo transformándolo en el desempeño de una función, ignorando así a quienes lo integran tanto educadores como educandos y promocionando en este sentido una materialización de la educación que se traduce en la necesidad de acreditación de etapas de formación desprovistos de valores o ideales, aunque a este respecto, “la hipótesis es que el sistema busca enmascararlo recurriendo al establecimiento de fines para contar con un consenso que la selección no lograría” (Ontiveros Quiroz, 1997), ya que la operación decisoria, conforme al sentido otorgado al código binario de correcto/incorrecto, sería insuficiente para considerar los fines relacionados a valores o ideales que trasciendan la materialización o cosificación de la educación.

De este modo y notando la ausencia de un aspecto teleológico encontramos que en la peculiar percepción de Niklas Luhmann, al desarrollar su teoría de los sistemas, desde el aspecto antropológico de su visión, lleva a considerar sin duda que “se ha tratado al educando como una máquina trivial, y ahí radica precisamente el error. Las máquinas triviales se caracterizan porque reaccionan de una forma fija y constante a un determinado imput (sic) produciendo un output” (Suárez, s/f), lo que equivale a decir que si a una máquina trivial se la conecta se espera que funcione y al momento de desconectarla se espera que deje de hacerlo evitando considerar que “las máquinas no triviales, por el contrario, no responden siempre de la misma manera, sino que lo hacen según su estado momentáneo” (García, s/f), característica que pertenece al ser humano, ya que no es posible regular sus outputs desde afuera y por el contrario las respuestas a cada input proviene desde su propio interior y de manera no previsible porque su propio interior no se rige por un código binario.

Es de considerar que esta situación se produce porque las máquinas no triviales

“son menos seguras que las triviales, pero más flexibles. Todos los sistemas psíquicos (niños y educandos...) son máquinas no triviales. Pero... pedagogos, maestros y educadores tratan al educando como una máquina trivial. Probablemente, dice Luhmann porque resultan más fáciles y cómodas de observar y evaluar” (García, s/f).

De lo anterior es posible comprender, nuevamente, que la primacía de la funcionalidad no permite la observación de la realidad para contemplar las particularidades de cada educando que se encuentra inserto en el sistema educativo. Sino que considerado como máquina trivial se lo evalúa y filtra de acuerdo a la binariedad característica del sistema educativo: correcto/incorrecto para determinar su pertenencia o no al mismo.

Entendiendo entonces que el sistema educativo actual responde al esquema de la teoría sistémica desarrollada por Niklas Luhmann, en la cual la conservación de la funcionalidad del sistema es condición necesaria y en la cual “la comunicación del poder no desaparece sino que deja de explicitarse” (Barraycoa, 2017), y por lo que se considera antropológicamente a quienes lo conforman como un todo perteneciente al sistema de relaciones de comunicación y que a su vez responden a un programa de sentido definido en los límites de contingencia que ofrece el código binario carente de visión teleológica, sería posible afirmar que la modalidad educativa de inclusión es una respuesta autopoiética que el mismo sistema educativo produce para mantener su funcionalidad y subsistencia.

c) **INTERPELACIÓN A LA TEORÍA LUHMANNIANA: ¿Es posible contrarrestar el factor ateleológico y autorreferencial de la teoría de Luhman en la educación inclusiva?**

Teniendo en cuenta la reflexión de G. Suárez sobre la teoría luhmanniana acerca de que esta “refleja muy bien lo que hoy acontece a nivel social; es más, esclarece en forma muy certera la lógica subyacente en los diversos procesos sociales, que muchas veces escapan a nuestro entendimiento” (Suárez, s/f) y habiendo advertido la sustitución de una visión teleológica que considere al hombre como eje de la sociedad por la conservación del sistema mediante su funcionalidad, es posible dar continuidad a este pensamiento para indagar sobre los espacios en

los cuales se podría considerar una intervención provocativa para recuperar el valor y sentido de las relaciones interpersonales.

En este sentido, podría considerarse principal la necesidad de una visión teleológica dentro del subsistema educativo y más aún en la modalidad de inclusión en tanto se pretende con esta la reinserción al sistema. De otro modo, es decir aplicando las mismas operaciones de funcionalidad de la teoría luhmanniana, se lograrán los mismos resultados y consecuentemente la modalidad de inclusión enfrentará, con el tiempo, las dificultades del sistema de educación común, tales como la deserción y la exclusión, lo que producirá el colapso de la modalidad inclusiva.

Considerando lo anterior y también teniendo en cuenta la reducida matrícula que actualmente posee la modalidad de inclusión, en relación a la educación común, podría ser este un intersticio que permita la reconstrucción de los vínculos interpersonales en torno a valores e ideales que guíen los fines y medios de la propuesta educativa para la inclusión de aquellos educandos que han sido excluidos del sistema educativo de modalidad común por diversos motivos.

A este respecto, la propuesta del personalismo, que parte de una visión antropológica opuesta a la teoría luhmanniana y enfatiza al hombre en su calidad de persona considerándola con su rasgo principal de integralidad, se constituye en un impulso capaz de otorgar una comprensión de la realidad actual del hombre en cuanto a su interioridad, recuperando el valor como persona y que “devolverá al mismo tiempo esa virtud interior que da autoridad, independencia y libertad respecto de las cosas” (Mounier, 1956).

Más aún, habiendo encontrado que la teoría sistémica es incapaz de reconocer la realidad y oscila entre las posibilidades previsibles de ser/no ser, sería pertinente reconocer a esta teoría funcionalista como no-funcional para la conservación de un sistema educativo que priorice a la persona, ya que subsiste en base a continuas modificaciones que responden a su característica de clausura de operaciones de código binario de correcto/incorrecto, incluido/excluido, aprobado/desaprobado. Un sistema con tal característica sobreviene no-funcional o impersonal porque la persona no es un abstracto programado sino que es una realidad concreta imprevisible, y “lo perverso es que queramos poner en ellos todo aquello que hemos expulsado de nosotros mismos para considerarnos inocentes y producir

la dominación legítima” (Sai, 2017), situación que es notable en la modalidad educativa de inclusión, donde los excluidos vuelven a ser incluidos dentro del mismo sistema pero en un programa con reglas propias y que constantemente pone de relieve la condición previa.

Es por esto que “de su anti-humanismo, de este notable y radical rechazo al antropocentrismo en la comunicación, extraemos una filosofía del límite, sabiduría de la decadencia del hombre” (Sai, 2017) y deviene inminente una perspectiva que permita “retomar esta crítica ‘materialista’ y en librarla de las simplificaciones que le impusieron los primeros combates y de la supervivencia de un positivismo superado por la ciencia y la crítica” (Mounier, 1956), una crítica que pueda ir más allá de lo previsible y enfrente lo imprevisible del hombre como parte de la persona permitiéndole la búsqueda de un equilibrio entre su interior y su exterior.

CONCLUSIÓN

Revisar la teoría luhmanniana a la luz de una aproximación a la filosofía personalista encuentra un desafío entre opuestos que puede avanzar en equívocos toda vez que se entienda que Luhmann teorizó sobre la sociedad a partir de su experiencia como parte de la sociedad mientras Mounier se esforzó por recuperar el valor supremo del hombre después de la vivencia de los regímenes totalitarios que azotaron la sociedad en su época.

Aún así otro desafío encuentra este trabajo frente al interrogante planteado sobre la posibilidad de encontrar un espacio fértil dentro de la educación inclusiva para reflexionar sobre la propuesta de Mounier en medio de la teoría sistémica de Luhmann.

Seguramente habrá intersticios que así lo permitan y otros que rechacen la propuesta de volver a la consideración del hombre como persona más allá de estar rodeado y pertenecer a sistemas y entornos que a lo largo de su vida van cambiando. Con esto se pretende considerar una alternativa más dentro del sistema educativo que promueva la realización integral de la persona a partir del esclarecimiento que hace Luhmann en su teoría sobre el funcionamiento de la sociedad ya que no tenerlo en cuenta sería un error más grande que resistir la despersonalización que producen los sistemas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barraycoa, J. (2017). Despersonalización y control social en la sociedad posmoderna. *Espíritu* - , LXVI (53), 87-106.

García, B. E. (s/f). La teoría de la Educación de Niklas Luhmann. Educación, Pensamiento Complejo y Desarrollo Institucional Integrado (págs. 1-20). Sala del CREDI de la OEI.

Mounier, E. (1956). *¿Qué es el personalismo?* (E. Ruffo, Trad.) Buenos Aires: Ediciones Criterio.

Ontiveros Quiroz, S. J. (1997). Niklas Luhmann: una visión sistémica de lo educativo. *Perfiles Educativos* , XIX (78), 1-16.

Sai, L. F. (2017). El pensamiento anti-totalitario de Luhmann como polémica contra el humanismo en cibernética. XII Jornadas de Sociología - Recorridos de una (in)disciplina - La sociología a sesenta años de la fundación de la carrera (págs. 1-10). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Suárez, G. (s/f). Una lectura alternativa al estudio de la sociedad civil. La postura sistémica de Niklas Luhmann. Algunas notas sobre su impacto en el sub-sistema educativo. s/d . s/d.

14

LEARNING FACTORS IN A FOREIGN- LANGUAGE CLASSROOM CONTEXT

FACTORES DE APRENDIZAJE EN UN CONTEXTO DE AULA EN LENGUA EXTRANJERA

Rodrigo Tovar Viera¹

Technical University of Cotopaxi, Ecuador

Jhonny Tapia Calama²

Coronel Gemanico Rivadeneira Educational Institution, Ecuador

ABSTRACT

Evidence suggests that motivation is one of the learning factors that has a considerable impact not only on learners' attitudes to the language but also

¹ Assistant professor at Dept. of English Education, English Major.
Technical University of Cotopaxi, Ecuador

PhD candidate in Applied Linguistics at University of Szeged, Hungary.
rodrigo.tovar@utc.edu.ec Simon Rodrigues s/n El Ejido Town, San Felipe sector.
<https://orcid.org/0000-0002-4970-5234>

² Jhonny Tapia Calama
garei_2012@hotmail.com Coronel Gemanico Rivadeneira Educational Institution, Ecuador

classroom anxiety at different levels. The present study investigates the factors that influence in EFL language learning, the research adapted a survey-based questionnaire from Gardner's (1985) Attitude Motivation Test Battery –AMTB. It identified attitudes towards English language and learning situation, motivation (intrinsic and extrinsic) and classroom anxiety of 295 EFL language learners from the Language Center of Technical University of Cotopaxi, Ecuador, 160 were females and 135 males. Data analysis performed using SPSS software revealed that most of the learners, irrespective of their gender showed positive attitude to English language and its learning. The findings also highlighted a highly significant degree of intrinsic motivation to the target language compared the extrinsic outcomes. Moreover, EFL learners showed to have language anxiety in classrooms, which may vary from learner to learner, and in all cases of surveyed questionnaire, females indicated to be more self-confident than males.

KEYWORDS: Attitudes, classroom anxiety, language learning, motivation.

RESUMEN

La motivación es uno de los factores de aprendizaje que influye considerablemente no solo en las actitudes de los estudiantes hacia el lenguaje, sino también determina el grado de ansiedad del estudiante. El presente estudio examina los factores que inciden en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera (LE). El cuestionario basado en el modelo de Gardner (1985), AMTB fue el instrumento que identificó: actitudes (idioma inglés y situación de aprendizaje), motivación (intrínseca y extrínseca) y ansiedad. 295 estudiantes de LE del Centro de Idiomas de la Universidad Técnica de Cotopaxi, Ecuador, fueron encuestados, 160 mujeres y 135 hombres. El análisis de datos realizados con el software SPSS revela que la mayoría de los estudiantes, independientemente de su género, tienen una actitud positiva hacia el idioma inglés y su aprendizaje. Por lo que la motivación intrínseca reportó un incremento significativo. Asimismo, un gran número de los estudiantes de LE manifestaron sentir ansiedad por el lenguaje, sin embargo; las mujeres indicaron tener más confianza.

PALABRAS CLAVE: actitud, ansiedad en el aula, aprendizaje del idioma, motivación

1. INTRODUCTION AND THEORETICAL BACKGROUND

The success of learning a foreign language depends on cognitive –linguistic aptitude and intelligence–, external –age and learning context–, and affective factors –attitude, motivation and anxiety– that influence the learning process. Gardner (1985) states that there is a research motive that drives individuals to perform any learning situations. That is, the majority of learning activities are filtered more easily through motivation. Indeed, language learners tend to be more motivated to participate in activities at which they can excel. Nonetheless, within the research motive, the attitude towards the language spoken by the community and the anxiety at mastering that language, directly or indirectly affect learners' achievement and language performance. This is, in great part, because motivation involves cognitive and affective factors that determine the competence of individuals in specific skills. However, despite the "great significance that it has in the learning process, motivation has received very little attention" in the language classrooms (Dörnyei, 2005: 3). The learning of foreign languages therefore should emphasize learners' motivation and attitude towards the target language, in such way it meets learners' individual differences (IDs) and language anxiety.

Motivation and attitude, in some way, are synonyms for achievement, in the sense that they may drive positive learning outcomes. On the contrary, anxiety due to the unease desire greatly blocks up the effectiveness of motivation and attitude towards the language. Learning activities, then must provide learners with the needed skill, accurate input and opportunities to practice the new language, in such way learners meet their goals. In effect, learning depends on the quality rather than on the quantity. Language instructors and school administrators should frequently check and revise not only the educational goals and beliefs but explore learners' interest, "effort, desire, and attitude towards learning" (Dörnyei 2005: 68). Consequently, if we, as educator, evaluate our school and classroom environment by how much comprehensive information –input and intake–, and productive knowledge –outcome– the students have achieved, we can easily lose the sight of our learning goals. This is because, to some extent, the quantity outperformed the quality. Therefore, a foreign language learning process wherein learners work more but also enjoy working more is necessary.

Learners' IDs involve complex needs and desires, so teachers face the challenge of creating learning opportunities, which not only engage learners' motivation, teaching and practice (Dörnyie, 2006a), but also activate learners' attitudes to the language. Indeed, when developing language learning skills, learners consciously or unconsciously activate the research motive, perception to teaching and desire to practice the new language. In effect, if the learning process is well-structured, learners could see the language as a useful tool that allows them to succeed personally and professionally. Otherwise, learners could have difficulties at valuing the learning, consequently; they lose the interest and passion to practice the language, and even to carry out activities in the classroom. Learning, then, is a whole process where motivation is the inner force that drives individuals to accomplish personal goals (Pintrich, 2003). In fact, motivation energizes, directs and sustains learners' IDs, that is, it positively stimulates learners' language performance. The present study investigated the affective factors that influence the language learning process. The research adopted the survey-based questionnaire of Gardner's (1985) Attitude Motivation Test Battery –AMTB. It identified learners' attitude towards the English language and learning situation, intrinsic and extrinsic motivation, and classroom anxiety at different levels in EFL language learners.

1.1. MOTIVATION AND THE INFLUENTIAL FACTORS IN LANGUAGE TEACHING AND LEARNING

In the sixties, Gardner and Lambert while analyzing motivational variables in the acquisition of French language, identified the presence of two independent factors. They documented a linguistic attitude and motivational factor related to learners' desire and interest to resemble as closely as possible to the members of the francophone community. Then, in the seventies, Gardner and Lambert (1972) concluded that a strong motivation for the success of the learning process is necessary. They also stated that motivation depends on some cultural scenarios and can be integrative –desire to belong to the language speaking community– or instrumental –achieving professional goals–. Later, Clement et al (1978) determined that motivation is a key component to learn a foreign language (FL). It encourages FL learners to keep interested in the target language. Clement et al recognized that there is a close relationship between attitudes and motivation; they argued that any modification in the learners' motivation could occur only

through prior changes in their attitudes, which can be measured through learners' behavior.

In the eighties, Krashen (1981) stated that attitudes are strictly related to the acquisition of a second language, and even applicable to a FL, in terms of a monitor model. According to this model, the monitor, adults have two different ways to understand and internalize linguistic forms of a second language (L2). On the one hand, it may be unconsciously acquired as children do when they acquire the mother tongue, and, on the other hand, it may be intentionally controlled. In other words, learning the language in a systematic way, not necessarily in the natural order of acquisition, but considering the limitations and strengths of each individual. This is, in large part, because according to Krashen, personality factors –individual differences– in Dörnyie's (2005, 2006b) terms influence directly and indirectly the teaching and learning of a second or foreign language.

In this context, Gardner (1985) claims that learning an L2 is a socio-psychological phenomenon, whereby the conditions under which it is learned must be carefully considered. From this point of view, Gardner emphasizes that learners' attitudes towards language are linked to the success of the language learning process in a consistent way. Nonetheless, the set of learners' attitudes to the community that speaks the target language may vary according to the learning situation. Thus, the context in which the language learning is being developed affects learners' attitudes and desires to acquire the new language. In the same way, regarding the motivation, Gardner highlights that it embroils a component that is connected to attitude and behavior, which, to some extent, reveals the learning goals and language achievement. Therefore, much research in the area has recognized that motivation and attitude towards the language are ones of the language factors that drive the success of an L2 or FL learning (e.g. Clément, et al. 1994; Krashen, 1981; Dörnyie, 2005, 2006a, 2006b; Pintrich, 2003).

Since then, researchers have begun to conduct empirical studies in which L2 and FL learners were asked to report their motivation, behavior and attitude towards language learning. For example, Kinyua and Kimathi (2015) investigating the influence of motivation on the acquisition of English found that 35% of the teachers used rewards as motivational learning activities. Similarly, Hashwani (2008) while examining learners' attitude, motivation and anxiety towards the learning of English in a multilingual context, reported that extrinsic motives to language learning and future achievements had higher percentage compared the

intrinsic ones. In this way, the use of rewards as a learning motive, to some extent, discourages and affects learners' achievement and language performance. This is because learners see the learning of language superficially, which moves them away from the linguistic and communicative purposes of the language. So, "language-teaching methodologies should develop learners' communicative competence by promoting classroom interaction between learners" and evading environments of demotivation, fatigue, boredom, and anxiety (Clément, et al, 1994: 424). For further information, see Son and Rueda (2015), who provide an overview about motivation and theories for SL and FL learning.

Yvonne and Gurnam, (2013) surveying the AMTB questionnaire and interviewing 60 undergraduate students noticed that L2 learners had positive attitudes towards learning English. However, there was a negative relationship between anxiety-motivation and anxiety-attitude to language learning. In effect, anxiety endorses negative attitudes, decreases the level of motivation and affects language proficiency. This result is in line with those of Hashwani (2008), who indicated that most of the learners irrespective of the gender demonstrated a degree of classroom anxiety. In a similar study, Hui-ju (2012) found that a great number of learners experienced different levels of anxiety in the language classroom. Hui-ju also identified that learners with higher language proficiency tended to be more motivated and self-sufficient than learners with higher degree of anxiety, who showed lower motivation and less autonomy. And, as a result, they became less proficient language learners. In this context, Omaggio (2001) states that in order to enhance learners' language proficiency, teachers need to pay close attention to learners' needs and desires, particularly those whose motivation is lower with higher levels of anxiety.

In another study, Ghazvini and Khajehpour (2011), similarly to Hashwani (2008) noticed that unlike males, females reported to be highly motivated. Nonetheless, males tended to be instrumentally motivated whereas females showed integrative motivation when studying the target language. This is, in great part, because females see the language as something new, they are adding to their experience. These studies highlight the importance of exploring the learning factors, methodologies and IDs that influence the language learning process. In a seminal study, Lasagabaster and Lopez (2015) and Ghorbandordinejad (2014) examined how the appropriate use of motivation and methodologies shape FL learners' autonomy and language proficiency. Lasagabaster and Lopez, on the

one hand, found that the content language-integrated learning approach and the proper use of a based-instruction methodology draw positive effects on different types of motivation at early ages. Ghorbandordinejad, on the other side, reported gradual relationships between motivation and language proficiency among FL learners in distance and traditional learning. These research findings clearly show that motivation is the assistant factor in the creation of rules to engage human performance.

The research findings of Brown (1994), Melendy (2008), Guilloteaux and Dörnyei (2008) have proved to be a meaningful contribution to our understanding of motivation and the role it plays when boosting the will of learning a second language. Riswanto and Aryani (2017) have referred to this as a matter which does not only involve teaching innovation and creativity but also how language teachers manage to control and deliver content plenty of motivational features. By contrast, Linnenbrink and Pintrich (2002) found that good motivation can have a positive effect that can be perceived in learners' attitudes and behavior. Therefore, for motivation to be considered as a consistent and engaging factor, measures having to do with gradual insertion of it should be kept in mind so feelings regarding the learning motive awake smoothly and be there as much as expected. On the other hand, Oxford and Shearyn (1994), Papi (2010) visualized how behavioral practices mainly conducted by teachers were rather useful to go against the lack of motivation and as a result of these students' interest went up. Bomia (1997), Saeed, (2018) noticed that the more teachers settled for a learning environment packed with participation and creative activities, the more impetus learners were mostly to get. Based on this, the rate at which motivation comes up occurs as long as the intensity and desire to learn of an individual remains inside. Right along with it, is the wide range of enhancing strategies set by a teacher to foster the affective factor of motivation (e.g., Cheng, 2008; Kruk, 2018; Zawodniak, 2018).

While exploring EFL motivational activities, Amir-Alavi and Abbasnia (2014) identified that EFL learners were more motivated, engaged, and more persevering in performing their language learning activities if there is a positive relationship between engagement –strengths and optimal functioning– and burnout – tiredness for excessive demands on energy–. In fact, learners showed high levels of energy, mental resilience and ability to invest much effort in their learning when they are motivated and saw those efforts as a window to succeed. This

is because according to Moskovsky, et al. (2013), the use of proper motivational activities enhances learners' motivation and positive attitudes to the language which drives to the positive learning outcomes. Teachers' role, therefore, is to develop learners' motivation by generating teaching strategies that keep EFL learners' interest towards the language (Koran, 2015). Since motivation has been hitherto known as one of the factors that affects language learning, the present study investigates the affective factors that influence the EFL language learning process. To accomplish this goal, the study aims at answering the following research questions: Do learners' intrinsic motivation outperform the extrinsic one? What is the learner's attitude towards the English language and learning situation? and Do EFL learners show degrees of classroom anxiety?

2. METHODOLOGY

The attitude motivation test battery –AMTB proposed in Gardner's (1985) socio-educational model of SLA was primarily selected. It was because the AMTB model holds highest validity and reliability over more than 30 years of research when assessing affective factors and IDs to language learning. Following Gardner's model, the research adopted a survey-based questionnaire in order to identify learners' attitude towards the English language and learning situation, intrinsic and extrinsic motivation, and classroom anxiety. A heterogeneous sample of 295 language learners who study English as foreign language at Technical University of Cotopaxi, Ecuador completed the questionnaire, 160 were females and 135 males. Data analysis was done using the statistical package for social sciences (SPSS) software.

Based on the first section of the Gardner's (1985) model –attitudes, motivation and classroom anxiety–, the questionnaire was structured with multiple-choice questions, on a five-point liker scale. First, using recruitment criteria to analyze the feasibility and reliability for the data collection, the AMTB questionnaire (40 items) was piloted with 60 EFL language learners. While running the pilot questionnaire, each item was evaluated to confirm learners' understanding thereby 5 items were eliminated thus the final questionnaire contains 35 items, two sections, as EFL learners' informative data (5 items) and AMTB test (30 items). A total of 30 items, under five sub-scales were run to examine learners' attitudes towards English language (7 items); attitudes towards language learning situations (7 items); classroom anxiety (6 items); intrinsic motivation' (5 items);

and extrinsic motivation (5 items). The students were asked to rate each item on a 5-point liker scale (100% strongly agree, 75% moderately agree, 50% agree, 25% disagree and 0% strongly disagree). The internal consistency of 0.918 ran in the Cronbach's Alpha, SPSS software highlights the reliability of the AMTB survey-based questionnaire that contains 30 items to measure EFL learners' motivation, attitude and classroom anxiety toward English language learning.

3. ANALYSIS AND RESULTS

The research study administrated to 295 EFL languages learners at different levels (A1, A2, B1, B2), reported variation in learners' motivation, attitude and anxiety. Data analysis performed using SPSS software showed the mean score, standard deviation, frequency and percentage of learners' mixed responses. The summary statistics for the questionnaire showed the mean score (M=148) and standard deviation (Std. Dev = 0.85) of the participants. Thus, the mean score and standard deviation for males reported a M of 68.0 and a Std. Dev. of 0.39, nonetheless, females' M and Std. Dev. were 80.5 and 0.46, respectively. From the overall analysis, the interval between 21 and 30, the average age of the majority of participants, both females and males were 26 years old. Additionally, further statistical analysis revealed that 48.1% of the informants were in the level A2, followed by levels A1 and B1 with a similar percentage (23.4%). Learners in the level B2 with 5.1% reported to have the lowest percentage. Similarly, over half (52%) of those surveyed informed that they study English as a foreign language because it is a requirement for graduation. Nonetheless, the third part (61%) of EFL learners seemed to be intrinsically motivated when learning this language [see figure 5].

The first set of questions aimed to identify learners' attitude towards English language and language learning situations. The figure below (1) illustrates the breakdown of a skewed distribution of data in which we can see that most of the EFL learners, irrespective of their gender showed positive attitudes towards English language and its learning. What is interesting from the date is that 98% of the informants indicated that learning English is an enjoyable experience (item 1) because they really like to learn the language. This statement has correlation with item 2, since the 97% of EFL learners argued that the more English knowledge they get, the more they would like to be fluent in the language. In response to item four, most of those surveyed indicated that English is a very important part

of their training program (99%). The overall response (males/females) to item 28 was very positive, 95% of the participants reported that 'after teachers get back homework, they always check and correct their mistakes in English'. This result revealed learners' awareness to learning English. When the participants were asked 'if EFL learners look forward to continue studying English in the future', the majority (83%) responded that they are keen on studying the target language. Thus, from the data in figure 2, it can be inferred that EFL learners suggested the necessity of learning English in order to build global linkages and networks as the means for international communication in this globalized world.

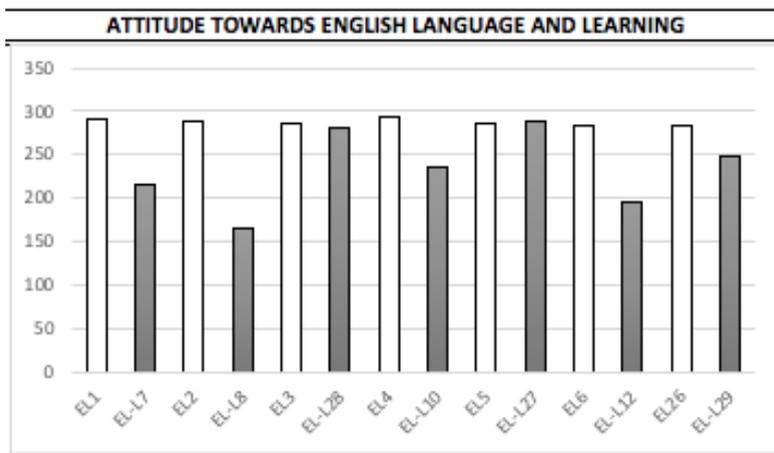


Figure 1. English language (EL) and language learning situations (EL-L)

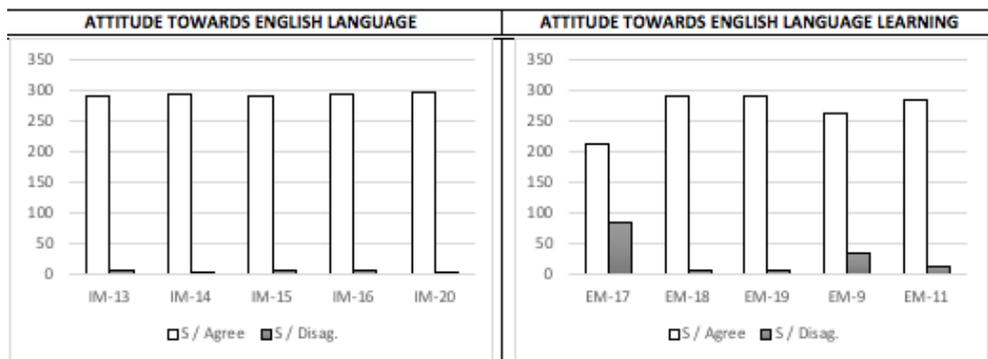


Figure 2. Intrinsic motivation (IM) and extrinsic motivation (EM) towards EL and EL-L

Further analysis showed that there was a significant difference between the two set of questions. Although in the figure 1 most of the participants reported positive attitudes towards English language (EL) and its language learning situations (EL-L), figure 2 revealed that there was a clear trend of decreasing on EFL learners' confidence to EL-L, in the sense that they tended to need extrinsic motives (EM) to achieve goals. From this data, we can see that unlike EL items, EL-L ones had the lowest value of percentage. Moreover, the skewed distribution of responses in figure 2 acknowledged the aforementioned, which is in line with those of Kinyua and Kimathi (2015). Then, research findings from the data analysis of figures 1 and 2 provide important insights to encourage EFL learners' positive attitudes to language learning situations through the integration of innovative ideas into the language instructions.

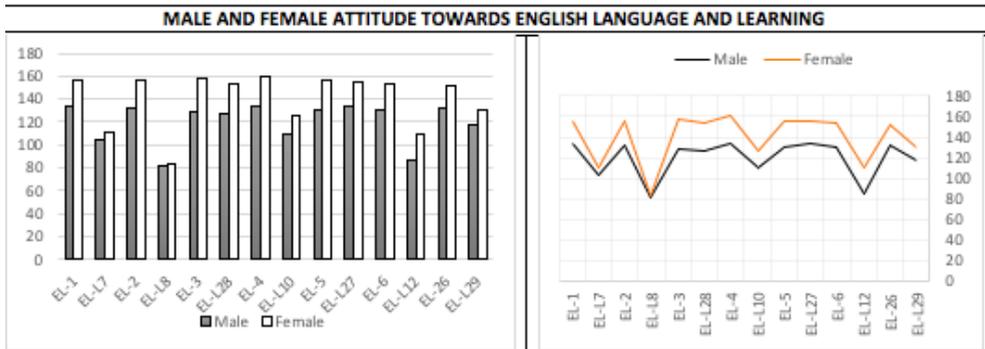


Figure 3. Attitudes of male and female learners towards EL and EL-L

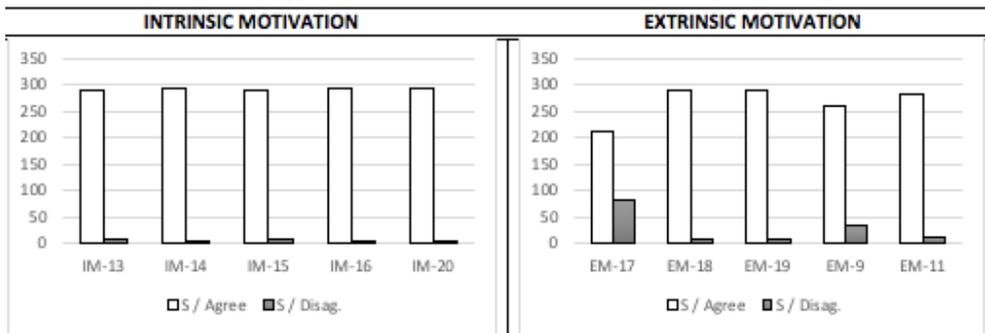


Figure 4. Motivation toward English language

The figure above (3) highlighted that females had positive attitudes towards language than males. It means that females see the language as a crucial and potential instrument to improve either their educational background or labor skills. This result is in connection with those of Ghazvini and Khajehpour's (2011), and Hashwani's (2008) works wherein females informed to be highly motivated. Questions in figure 4 (above) asked the informants to respond about the intrinsic and extrinsic motivation towards English language. Regarding the items 20 and 14, the majority of those surveyed (99%) indicated that studying English is important because it will contribute to improving their personal and professional training, and it also allows them to be more at ease with people who speak English. Similarly, over 97% who answered the items 13, 15, 18, and 19 tended to report that they feel motivated within the process. However, as it can be seen from the figure above (4), the items of intrinsic motivation reported significantly more values than their extrinsic counterparts. According to the data analysis, it can therefore be assumed that learners are highly confident or self-satisfied to learning the target language. That is, EFL learners see the language as an instrument to succeed either personally or professionally since it allows them to participate more freely in activities of other socio-cultural groups, better understand and appreciate the English way of life.

The figure below (5) indicated that females seem to be slightly more intrinsic motivated than males. This result is in line with those of Ramirez, (1995) who reported that gender tends to be one of the linguistic factors that influence in the learning outcomes, in which females exhibit higher motivational investment in any learning environment. This is, greatly because most of girls seemed to be more serious and interested towards language learning. Despite these promising results, questions remain: Do females keep exhibiting greater motivation to learn the target language from the beginning to the end of the course? Does this motivation level promote their language performance and contribute them to get high scores? Further research should be undertaken to investigate whether motivation is durable and how it affects learners who reported to be strongly motivated. For this reason, teachers should not only pay attention on learners' lack of language proficiency, but also on learners' lack of engagement in the learning process and their limited cognitive skills in the foreign language (Pappamihel, 2002). Since in dealing with texts, for instance, learners concentrate on words and sentences without integrating them into the general context (in Schultz, 2002:

28), language instructions require to develop positive attitudes to the language, opportunities for language exposure, and the appropriate use of language in written or spoken texts.

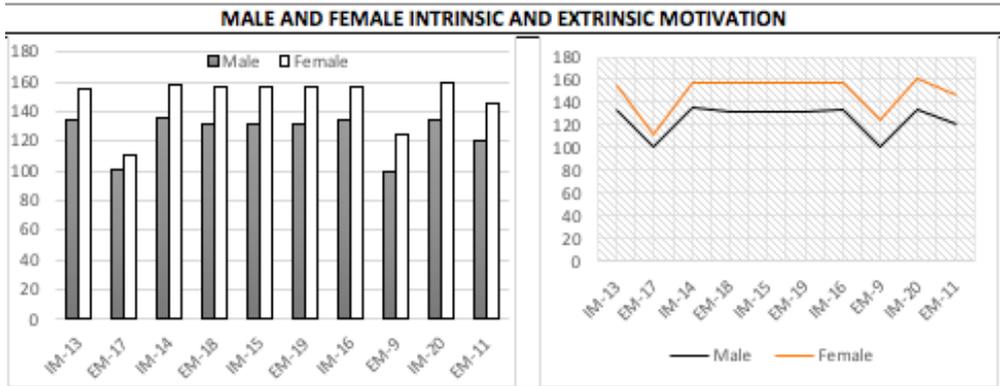


Figure 5. Kinds of motivation in males and females

Six items of the questionnaire measured to what extent EFL learners show language anxiety. It focused on the anxiety and unease behavior experienced by them at any language learning situation. It can be seen from the data in figure 6 (below) that over half of those surveyed reported that they felt anxious if someone asks them something in English (item 25). They also indicated getting nervous if they have to speak in English in front of their classmates (item 24), and that this situation, in certain cases, made them feel worried and embarrassed because somebody may laugh at them (item 21). That is, approximately 45% of learners informed feeling embarrassed to volunteer work in the classroom. Additionally, a great number of learners agreed that their classmates seem to speak English better than they do, and, as a result, they did not feel confident enough when they speak in English (items 22 and 23). Data in figure 6 clearly stated that the majority of EFL learners argued to have a certain degree of language anxiety while a minority mentioned to feel self-assured of their abilities. The research findings are in line with those of Hashwani (2008), and Hui-ju (2012) who found that most of the learners irrespective of the gender demonstrated or have experienced different levels of classroom anxiety. It is because lower levels of motivation directly influence learners' autonomy and self-confidence. The results discussed above shed light on language instructors and school administrators to define

their action zone into the classroom environments, in such way, all learners may receive positive feedback to feed-forward, appropriately.

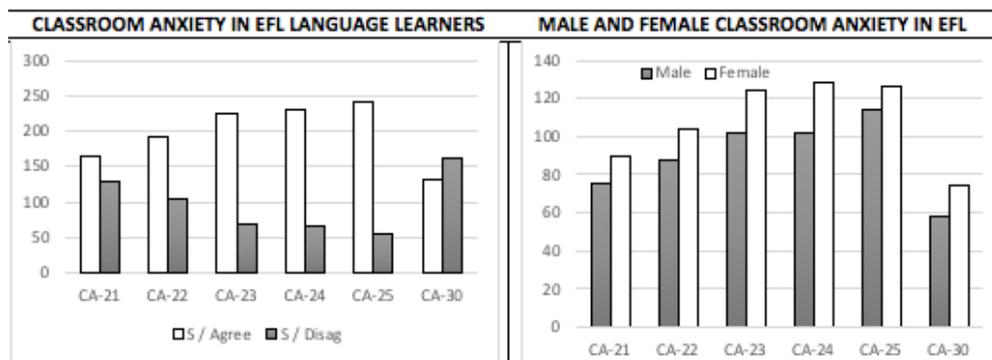


Figure 6. Anxiety in language learning situations

4. DISCUSSION

The term motivation has been discussed and conceptualized by various researchers and scholars from different beliefs and approaches. Early years of definition provided, for instance, by Garner and Lambert (1977), Whisenand & Rush (1988) defined motivation as the willingness that energized human beings at performing actions to satisfy their individual needs. Following such definition and emphasizing the presence of internal and external factors that move individuals to exert efforts, the research study found that although a great number of students reported to have positive attitudes toward the language and language learning as well, they showed a certain level of anxiety which affects the language teaching and learning process (see figure 6). Despite the fact that over 90% of the EFL language learners informed they feel motivated within the process, a further analysis revealed lower levels of intrinsic motivation compared the extrinsic ones. In this way, according to the setting theory, meeting higher levels of extrinsic motivation diminish the attitude to the language. This is, in great part, because learners would meet intangible learning motives to exert particular efforts which, to some extent, only prevent them for being dissatisfied (see items 18, 19, 11 in figure 4). That is to say, extrinsic or so-called hygiene factors will not motivate learners to exert additional effort to better performance, rather these factors will only prevent them from having unpleasant attitudes towards the language learning (Robbins, 2014). Thus, in order to actively motivate language learners,

higher levels of intrinsic factors must be supplied into L2 or EFL teaching and learning. If learners see the language as an instrument to succeed, they freely participate in some learning activities, creating and maintaining durable and positive efforts. Otherwise, they remain themselves neutral, that is, neither satisfied nor motivated on performing particular task. These results are in line with those of Ramirez, (1995); Hashwani (2008), and Hui-ju (2012); Kinyua and Kimathi (2015) found that these factors affect learning outcomes, in such way as learners experience different levels of anxiety, positive and negative attitudes to language, respectively.

One of the interesting findings in this study is that females indicated higher levels of motivation than males (see figure 5). Much more than we would imagine is achieved for the power of motivation. If we stop our daily routines for a moment and look behind us, then we realize that our lives and those of others around us are driven for particular set of motives and interests performed at specific periods. Motivation, therefore, is the engine that leads us to act in any situation, particularly as an integral aspect of teacher education. Then, language instructors and school administrators should identify L2 or EFL learners' attitude to language learning in order to foster motivational activities that ignite learners' interest to the target language. In this way, teachers require a solid knowledge and deep understanding of the parameters for an effective teaching and learning experience. In order to enhance positive attitudes to the language, both language instructors and school administrators need to take into account learners' level of motivation, degree of classroom anxiety and their individual differences as well. In other words, when language teaching focuses on learners' weaknesses and considers their desires, attitudes and interest to the language, L2 and EFL learners may feel motivated, self-confident and proud of their learning.

Motivation and attitude go hand in hand, it is because they need each other to succeed. However, despite the fact that teachers and school administrators talk more about the benefits of speaking a foreign language, some EFL learners cannot find their instrumental or integrative reasons to study the language. This is, in great part, "because the perceived utilitarian benefit of a language depends on a social agreement" (Dörnyei, 2006b: 82). That is, learners do not see any value of studying the language if they have few opportunities to social interaction, but overall if language instructions are tiring, useless and boring. Despite the fact that motivation plays an essential role in keeping learner's attention to learn

the language, little attention has been carried on the EFL classroom settings. Although EFL learners may report to be highly interest in the foreign language, it does not mean that they always have positive attitudes toward learning process and; it happens in different learning situations, in particular, when they take the language as a simple requirement for graduation.

As learners irrespective of their gender may have lower levels of motivation, diverse attitudes towards the target language and different levels of classroom anxiety, learning instructions and language instructors should provide EFL learners meaningful language learning environments. This is by including cognitive, affective and motivational factors in response to learner's external and internal situations –e.g. feeling, thoughts, culture, background, age– in which they are exposed to. Moreover, language learning environments should promote learners' positive attitudes to the new language, by considering agents like behavior, attitude, motives, emotion, and anxiety as complex language factors, which together either encourage or discourage the learning process. For this reason, language instructors should provide learners motivational and learning opportunities to practice the English skills in and outside the classrooms. However, the learning opportunities outside the classroom are usually scarce. This is because learning process, to some extent, focuses on traditional rather than on modern methodologies, which, in many ways, determines learners' attitude towards English learning. Then, if language learning becomes more dynamic and rewarding, learners see the language as a useful instrument to improve either their educational background or labor skills.

5. CONCLUSIONS

Since English becomes the international language for communication, there has been a growing interest in investigating how L2 and FL learners learn or acquire that language, and how motivation influences the language learning process. Without any doubt that speaking that language in a monolingual society where the opportunities to practice or exposure to the target language outside the academia, for instance, schools, universities and language centers are scarce or almost null significantly influence its mastering. Nonetheless, due to the advancement of high tech "internet", language learners come into contact with a variety of English words and expressions on their daily basis, which can be sounded, heard or learned when browsing the web just for entertainment or

spend their leisure time doing something, as playing games or watching videos. If we stop our diary routines for a while, look around us and ask ourselves how much motivated our students are when performing learning tasks comparing with the great or even addicted desire with which they log on the web, we can easily lose the sight of our learning goals. So, what makes the difference or what is wrong within the teaching and learning process. Teachers do not effectively motivate language learners or perhaps learners' attitudes to the language and language learning are not appropriate. That is, no matter how much motivated you are if your attitude is negative, the possibilities of performing something will be always fair. Despite the great numbers of students admitted to English proficiency programs at language center of the Technical University of Cotopaxi, the majority of students fail to finish the program requirements successfully in almost two years. From the results discussed above, it is clear that those students face significant academic challenges as EFL learners. Although they seem to have some degree of confidence and intrinsically motivated, they can find their integrative orientation to learn the target language. In theory, the reasons why learners cannot progress smoothly in any academic programs can include a perception that that language is seen as a simple requirement for graduation; feeling unmotivated; facing multiple academic challenges and personal situations, which together, to some extent, cause learners' anxiety and negative attitudes to the language.

The research findings of the current study give a clear picture that EFL learners in the Language Center have a certain degree of motivation with a non-hierarchical level of attitude and a considerable degree of anxiety to learn the English language. These factors provide the researchers and scholars with several pedagogical implications, in the sense that motivation is the factor in determining and enhancing the learning of the English language. In other words, motivation represents learners' self-esteem and confidence, which in many cases, may create a positive learning experience and develop learners' language performance, by building positive or negative attitudes to the target language. Language instructors, therefore, should promote not only learners' motivation, but also examine learners' attitude to the learning process in order to make the teaching and learning process more effective and rewarding. Thus, classroom languages should incorporate fruitful activities in such way as learners experience enjoyable learning classroom settings where they can have positive feedback

and feedforward. For example, a constructive teacher-student relationship, an appropriate guidance and mentorship may help learners to release their stress and anxiety, which together, in turn, may raise students' confidence by encouraging them to create positive attitudes to the learning. Therefore, language instructors, school administrators and material developers are required to achieve a high level of awareness of the importance about the interconnection between motivation and attitude, and motivation and anxiety. This is because motivation and attitude function as determiners of language success. Understanding the interrelation of these aspects provide teachers and researchers with useful theoretical and practical insights to improve the classroom atmosphere and facilitate English language learning in different scenarios.

Although the current research is based on a limited sample of EFL language learners, it provides with a clear picture of the phenomenon, especially at understanding how anxiety and attitude influence learners' motivation, either extrinsic or intrinsic. Nonetheless, the study was limited by the analysis of individual differences across participants and how these differences correlate with learners' attitude to the language. Further research should be done to investigate if anxiety to language learning is different or similar to anxiety showed in other subjects and disciplines. It also needs to be examined whether motivation is maintained and durable in learners who report to be highly motivated.

ACKNOWLEDGEMENT

The authors would like to express our special appreciation and thanks to all those who gave us the possibility to carry forward this research, in particular, to EFL language learners and teaching staff of Language Center, Technical University of Cotopaxi, for participating in this study. All the remaining errors, omissions and **shortcomings are ours.**

BIBLIOGRAFÍA

Amir-Alavi, S., & Abbasnia, S. (2014). Motivation and motivation-related factors and their relationship with burnout and engagement: A study of Iranian EFL learners. *International journal of research studies in language learning*, 3 (5):107-120, doi: 10.5861/ijrsl.2014.681.

Bomia, L., Beluzo, L., Demeester, D., Elander, K., Johnson, B. (1997). *The Impact of Strategies on Intrinsic Motivation*. Champaign, IL: ERIC Clearing house on Elementary and Early Childhood Education. ERIC Document Reproduction Service, pp. 1-28. Available online at <https://eric.ed.gov/?id=ED418925>

Brown, H. D. (1994). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* (2nd ed.), New York: USA, Pearson education.

Cheng, H. & Dörnyei, Z. (2008). The use of motivational strategies in language instruction: The case of EFL in Taiwan. *Innovation in Learning and Teaching*, 1 (1), pp. 153-174

Clement R, et al, (1978). Persistence in second language study: Motivational considerations. *Canadian modern language. Review*, 34: 588-94.

Clément R, et al, (1994). Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom. *Language learning*, 44 (3): 417-448.

Dörnyei, Z. (2005). *Teaching and researching motivation*. Beijing: Foreign language teaching and Research press.

Dörnyei, Z. (2006a). Creating a motivating classroom environment. In *The handbook of English Language teaching*, Cummins, J & Davison, C. (Eds.), Dordrecht: Kluwer.

Dörnyei, Z. (2006b). Motivation, language attitudes and globalization: A Hungarian perspective. In *Multilingual Matters in SLA*, Dörnyei Z., Csizér K., & Németh N. (Eds). Ebsco Academic E-book World Wide Collection.

Gardner, R. (1985). Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation. Howard, G (ed.). *The social psychology of language*, Vol. 4. Edward Arnold. Publishers. London: UK

Gardner, R., & Lambert, W. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Mass: Newbury House.

Gardner, R.C., 2005. Integrative motivation and second language acquisition. Canadian association of applied linguistics/Canadian linguistics association, joint plenary talk. London, Canada: The University of Western Ontario.

Ghazvini, S. D., & Khajehpour, M. (2011). Attitudes and motivation in learning English as second language in high school students. *Procedia-social and behavioral sciences*, 15: 1209-1213, doi:10.1016/j.sbspro.2011.03.264.

Ghorbandordinejad, F. (2014). Motivation and autonomy as predictors of foreign language proficiency among the Iranian students of distance vs. traditional Universities. *International journal of applied linguistics & English literature*, 3 (6): 113-123, doi: 10.7575/aiac.ijalel.v.3n.6p.113.

Guilloteaux, M. J. & Z. Dörnyei. (2008). Motivating Language Learners: A Classroom-Oriented Investigation of the Effects of Motivational Strategies on Student Motivation. *TESOL Quarterly*, 42 (1), pp. 55-77.

Hashwani, M. S. (2008). Students' attitudes, motivation and anxiety towards English language learning. *Journal of research and reflections in education*, 2 (2): 121-144

Hui-ju, Liu (2012). Understanding EFL undergraduate anxiety in relation to motivation, autonomy, and language proficiency. *Electronic journal of foreign language teaching*, 9 (1): 123-139.

Kinyua, P. & Kimathi M. (2015). The influence of motivation on acquisition of English language skills. *International journal of research in humanities and social studies*, 2 (5): 52-58.

Koran, S. (2015). Motivational strategies in EFL classrooms and their feasibility in Iraqi context. *International journal of applied linguistics & English literature*, 4 (3): 45-52, doi: 10.7575/aiac.ijalel.v.4n.3p.45

Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. New York: Pergamon.

Kruk, M. & Zawodniak, J. (2018). On the possible interactions of varied EFL activities and learning styles with EFL students' motivational changes innovation in learning and teaching, pp.1-16. DOI: 10.1080/17501229.2017.1420654

Lasagabaster, D., & Lopez, R. (2015). The impact of type of approach (CLIL vs. EFL) and methodology: Book-based vs. project work on motivation. University of

the Basque Country. *UPV/EHU*, 23: 41-47.

Linnenbrink, E. & Pintrich, P. (2002). Motivation as an Enable for Academic Success. *School Psychology Review*, 31 (3), pp. 313-327.

Melendy, G. A. (2008). Motivating Writers: The Power of Choice. *Asian EFL Journal Quarterly*, 10 (3), pp.187-198.

Moskovsky, C. et al. (2013). The effects of teachers' motivational strategies on learners' motivation: A controlled investigation of second language acquisition. *Language learning. A journal of research in language studies*, 63 (1): 34-62, doi: 10.1111/j.1467-9922.2012.00717.x

Omaggio, A. H. (2001). *Teaching language in context*. Boston, MA: Heinle & Heinle. Publishers.

Oxford, R. & Shearyn, J. (1994). Language Learning Motivation: Expanding the theoretical framework. *Modern Language Journal*. 78 (1), pp.12-28.

Papi, M. (2010). The L2 motivational self-system, L2 anxiety, and motivated behavior: A structural equation modeling approach. *System*, 38 (3), pp. 467-479.

Pappamihel, N. E. (2002). English as a second language students and English language anxiety: Issues in the mainstream classroom. *Research in the teaching of English*, 36 (3): 327-356.

Pintrich, P. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of educational psychology*, 95 (4): 667-686.

Ramirez, A. G. (1995). *Creating contexts for second language acquisition: Theory and methods*. USA: Longman Publishers

Riswanto, A. & Aryani, S. (2017). Learning motivation and student achievement: *COUNS-EDU: The international journal of Counseling and Education*, 2(1), p. 44

Robbings, S. P. (2014). *Organizational behavior; International version (7th ed.)*, Australia; Pearson Higher Education.

Saeed, S. (2018). Iranian EFL Learners' perception of the importance and frequency of Teachers' motivational Startegies. *Eyrasian Journal of Applied Linguistics*, 41 (1), pp. 17-25

Schultz, J. M. (2002). *The Gordian Knot: Language, literature, and critical thinking*.

In SLA and the literature classroom fostering dialogues, Scott, V & Holly T (2002) (Eds.). Boston, USA: Heinle & Heinle, Thomson learning publishers, pp. 3-34.

Son, E. & Rueda, R. (2015). A motivational perspective on second language acquisition and literacy. *KAERA research forum*, 1 (4): 1-16.

Whisenand, P. & Rush, G. (1988). *Supervising police personnel; Back to basics*, New Jersey: Prentice Hall

Yvonne, J., & Gurnam, K. S. (2013). Relationship between anxiety, attitude and motivation of tertiary students in learning English as a L2 concerning discipline, gender and language proficiency. *Procedia-social and behavioral sciences*, 90: 114-123. Available online at www.sciencedirect.com

15

**THE AFFECTIVE FILTER ROLE IN
LEARNING ENGLISH AS A FOREIGN
LANGUAGE THROUGH PROJECT BASED
METHOD IN HIGH SCHOOL STUDENTS
FROM A SCHOOL IN COLOMBIA**

**EL PAPEL DE FILTRO AFECTIVO EN
EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO
LENGUA EXTRANJERA A TRAVÉS DEL
MÉTODO BASADO EN EL PROYECTO
EN ESTUDIANTES DE LA ESCUELA
SECUNDARIA DE UNA ESCUELA EN
COLOMBIA.**

**Le rôle de filtre affectif dans l'apprentissage de l'anglais
comme une langue étrangère par le biais de l'Apprentissage
par Résolution de Problèmes des étudiants d'une école
secondaire en Colombie.**

Diana Katherine González¹

Ángela María Córdoba González²

Angie Stefania Giraldo Fúquene³

Unidad Central del Valle del Cauca, Colombia

RESUMEN

Este artículo reporta los resultados de un estudio cualitativo con un diseño de investigación acción (Nunan 1992) que tuvo como objetivo analizar la incidencia del método Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en el nivel de Filtro Afectivo presentado en estudiantes de media técnica en una institución educativa. La implementación de un cuestionario inicial sobre el nivel de filtro afectivo arrojó resultados altos en niveles de ansiedad y bajos niveles de motivación y auto confianza. De este modo, se organizaron las implementaciones del APB a través de dos proyectos basados en la cultura colombiana. Las intervenciones se estudiaron mediante el análisis de diarios de campo, rubricas de observación semi-estructuradas y un grupo focal en contraste con el cuestionario de filtro afectivo final. Los resultados del cuestionario final evidenciaron una reducción de la ansiedad de niveles altos a medios y de niveles bajos a altos del auto

¹ *Professor Unidad Central del Valle del Cauca. 27st A. 48-144 Km 1 South. dkgonzalez@uceva.edu.co Es magister en Enseñanza del Inglés como lengua extranjera de la Universidad Internacional Iberoamericana de Puerto Rico. Trabaja como Profesora en el Programa de Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés de la Unidad Central del Valle del Cauca, Uceva, en Tuluá Colombia. Es miembro activo del grupo de investigación en Lingüística aplicada de la misma universidad y actualmente coordina la línea de investigación: Procesos de aprendizaje de las lenguas extranjeras. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4523-0673>*

² *cordobaangela11@gmail.com, Student Unidad Central del Valle del Cauca. 27st A. 48-144 Km 1 South. <https://orcid.org/0000-0002-2582-8344> Son egresadas del Programa de Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés de la Unidad Central del Valle del Cauca, Uceva, en Tuluá Colombia. Se desempeñan como investigadoras del grupo Lingüística aplicada en la línea Procesos de aprendizaje de las lenguas extranjeras y actualmente trabajan como docentes de inglés en Básica Primaria y Bachillerato en instituciones educativas en Colombia.*

³ *angiegirald0-1997@hotmail.com Student Unidad Central del Valle del Cauca. 27st A. 48-144 Km 1 South Son egresadas del Programa de Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés de la Unidad Central del Valle del Cauca, Uceva, en Tuluá Colombia. Se desempeñan como investigadoras del grupo Lingüística aplicada en la línea Procesos de aprendizaje de las lenguas extranjeras y actualmente trabajan como docentes de inglés en Básica Primaria y Bachillerato en instituciones educativas en Colombia. <https://orcid.org/0000-0002-0405-7704>*

confianza y la motivación. Los estudiantes reportaron que el APB tiene una incidencia positiva en su producción oral, específicamente con variables socio afectivas como la toma de riesgos y el compromiso con el aprendizaje de una lengua extranjera, así mismo los diarios de campo soportaron el uso de un output controlado, en el que la práctica permanente incidió de forma positiva en la fluidez verbal.

ABSTRACT

The following paper reports the results of a qualitative study with an action research design (Nunan 1992) sought to analyze the incidence of Project Based Learning (PBL) in the affective filter reduction presented in high school students from a Colombian institution. The initial Affective Filter questionnaire detected high levels of anxiety along with low motivation and self confidence levels. After these results, a set of implementations based on Colombian culture projects were carried out. The sessions were studied by analyzing field diaries, observation rubrics and a focus group in comparison to the final questionnaire results. The final questionnaire results showed anxiety reduction from high to medium levels, and medium to high self-confidence and motivation levels. The students reported PBL has a positive incidence in their oral production, particularly in socio affective variables such as risk taking and engagement. Subsequently, the field diaries evidenced controlled output to increase fluency in English.

KEYWORDS: Project-based learning (PBL), Affective Filter, Anxiety, Self-Confidence, Motivation , EFL.

RESUMÉ

L'article cherchait à analyser l'incidence d'APP (projet basé sur l'apprentissage) dans le niveau de filtre affectif présenté chez des étudiants anglais dans un établissement secondaire. Ainsi, la mise en œuvre des PBL a été réalisée par le développement de deux projets basés sur la culture colombienne. Les mises en œuvre ont ensuite été analysées en analysant des journaux de terrain, une rubrique d'observation des filtres affectifs et un groupe de discussion. Les résultats du questionnaire ont démontré. faible motivation, niveaux d'anxiété élevés et faible confiance en soi. Après la mise en œuvre, une réduction importante des niveaux de filtre affectif a été présentée, de même qu'une sortie contrôlée et un engagement dans la production orale anglaise.

1. INTRODUCTION

Strengthening the mastery of a second language is a fundamental requirement for any society that intends to be part of the global dynamics that today lead to new opportunities for their individuals (Ministerio de Educación, 2016). Taking the English language as a second language and Colombia as a society that wishes to join these global dynamics, either academic, economic or cultural, it is possible to affirm that the improvements that are applied to the levels of competence of this language lead to the emergence of new opportunities for Colombians. Because of this Torres, (2010), mentions that the importance of the English language in the world is something that does not have to be discussed, since in Colombia, the importance of dominating a second language is recognized, especially English, since it is the working language of many international organizations, such as OTAN and the European Union, and is the language of global advertising. For many people, learning English is a way to access a wider range of information, connections and opportunities.

The findings of "bilingualism in Colombia" also reveal that 75% of English teachers can not speak the language with the European standard B2 or "intermediate high". Even more worrying, 14% struggle to pass level A1, or "Beginner". (El espectador, 2015) It is not surprising then that more than 90% of the student population in Colombia does not meet the objectives of the "National Bilingual Program", whose purpose is to ensure that Colombians achieve at least B1 in the English language. In this sense it would be very feasible that many of the Colombian students are not performing correctly when they come into contact with the language, either for the reasons mentioned or also due to lack of comprehension of the texts due to the low reading in English, the incorrect use of grammar rules, lack of vocabulary and / or affective factors that influence the learning of English as they are the non-linguistic variables, motivation, fear, nervousness, fear of failure, anxiety, and low self-confidence.

In the construction of knowledge appear affective variables associated with the success or failure of acquiring a second language, called affective filter that is an invisible psychological barrier that can facilitate or hinder the production of language; when this is high, people can experience stress, anxiety and lack of self-confidence that can inhibit success in acquiring a second language, on the other hand if the affective filter is low, it facilitates risk-taking behavior

with regarding the practice and learning of a second language. Thus, a relevant aspect that motivated the development of this research was the demotivation, high anxiety and low self-confidence presented in the population under study factors that hinder the learning of a second language, these being unfavorable psychological conditions, since some students had a mental block that prevented the learning process will be complete. Given all the aforementioned influences and reasons, ninth grade students evidenced the need to construct teaching strategies related to their context that could expand their abilities to improve their learning of English, also design teaching and learning processes that facilitate communication and seek the development of various forms of participation, both individual and group and that these in turn facilitate the construction of meaningful knowledge in the language, on the other hand, it is imperative that ninth grade students have a positive learning environment that promotes safety, affection, trust, respect and understanding so that this will generate a more active and more fluid participation in students and finally, create different activities so that they feel safe, understood and motivated to be facilitated in the process of learning a new language.

In accordance with the aforementioned and after making the analysis of the literature, it was considered that within all the possibilities of approach, the project-based learning was constituted as the most appropriate for this problem found in the population under study, since it is a methodology that allows students to be active in their own learning, allowing them to build their learning and socialize it through a final product. Likewise, project-based learning in his idealism managed to respond to the problems of affective type that affected the learning process of English in these students.

Taking into account the previous approaches and the needs mentioned in the population under study, the following research question was formulated:

What is the effect of the implementation of the Project Based Learning method with regards to the Affective Filter level in the learning of English as a foreign language in ninth graders at a high school institution in Colombia?

2. THEORETICAL FRAMEWORK.

A. Acquisition of a second language.

Language must be understood as one of the superior functions in human beings. There are different authors that indicate a strong relationship between thought and language, from the classical position that places the last aspect as determinant of the first. (Sapir, El Lenguaje, 2004, pág. 19).

Sapir (2004) argues that language is a non-instinctive method and that it is only found in humans and that it is used for the communication of emotions, ideas and desires through a system of symbols that are produced in a deliberate manner. Taking into account the above, it could be said that the processes of knowledge and language development, are delimited and influenced by social and biological factors, because it is understood that the development of knowledge derives from the innate abilities pre-established in the child or, on the other hand, that experience regulates the development of children's thinking through the offer of stimulation for the progress of knowledge.

B. Models of acquisition of a second language.

In the last decade, research on the acquisition of a second language was widely disseminated, abounding approaches, theories, models, and principles. An example of them is the Acculturation model Schumann (1978) based on social and psychological factors, defining "acculturation" as the process of gradual adjustment of an individual (or a group of these), from one culture to another where there is continuous and direct contact, without the need to abandon patterns of their culture of origin.

The contact is derived from mutual cultural influences in which changes are shared in one or both cultures. According to the author, acculturation has to do with the social and psychological distance that exists between the learner and the culture of the target language. The social variables determine whether the learning context is good or bad, otherwise the psychological factors are affective in nature, among them, they include: The linguistic shock, the cultural shock, the motivation and the permeability of the ego.

For Giles (Ellis, Understanding second language acquisition, 1989), the L2 competence is largely based on motivation, which is affected by the way students perceive themselves in terms of ethnic identity.

C. Affective filter (Self- confidence, motivation and anxiety).

In the construction of knowledge, emotional variables appear associated with the success or failure of acquiring a second language, called affective filter. Krashen (1985) expresses that it is an invisible psychological barrier that can facilitate or hinder the production of language when it is high, people can experience stress, anxiety and lack of self-confidence that can inhibit the success of the acquisition of a second language, on the other hand, the low affective filter facilitates risk-taking behavior with respect to the practice and learning of a second language. Which can increase or decrease the entry of understandable information. When the filter is active, the input can not reach the parts of the brain where the acquisition occurs. Many language students realize that the reason they have problems is because they are nervous or ashamed and simply can not concentrate. This theory in the light of Krashen, is made up of three variables; motivation, self-confidence and anxiety.

Motivation, as expressed Parra M (2018), it plays an important role since it helps in the achievement of students to carry out activities satisfactorily, if the level of motivation towards it is adequate. The teacher's activity and his relations with the student become a motivational element. It continues with the self-confidence recognized by (Krashen, 1983.) Quoted by Parra, (2018) as the product of the risk derived from the uncertainty with respect to the intentions and actions of other people on whom it depends. Finally, in terms of the affective filter it is worthwhile to delve into the last of the variables, anxiety, defined in the light of (Parra, 2018) quoting Krashen (1985) as a threat to the safety or self-esteem perceived by students, it can be direct in the case of a low grade in a test, or indirect, such as the perceived threat with respect to the integrity of one's identity. A degree of intense anxiety can interfere with the ability to use specific and necessary skills for learning the foreign language.

D. Project Based Learning.

The teaching of a foreign language has been modified throughout history, since

teachers and researchers have always sought to generate methodologies that benefit the teaching of a foreign language. This has allowed the teaching of English to be favored with the creation of different approaches that allow it to adapt to a specific educational context or to the learning needs of students of the foreign language.

Project-Based Learning (PBL) is established as one of the most popular learning methods of the current era, as it is affirmed by Blumenfeld, Krajcik, & Phyllis (2006) It has many faculties that manages to attract students and in turn produce significant learning. (Blumenfeld, Krajcik, & Phyllis, 2006).

Another of the PBL's most important faculties is that it immerses students in significant and real problems that are important or of interest to them. This factor allows students to get involved in the class by giving them the opportunity to investigate, express ideas and opinions. Despite the many conceptions that can be had of the PBL, it can be concluded that it is basically a method that involves projects with "complex tasks, based on challenging questions or problems that involve students in the design, problem solving, decision making or research activities. Giving students the opportunity to work relatively autonomously for long periods of time and culminate in realistic products or presentations " (Karaman & Celik, 2008)

3. METHODOLOGY

The research study carried out responded to the qualitative approach by implementing data collection instruments that responded to the same as they were, observation rubrics, field diaries and a focus group, since as they expressed it Hernández & Fernández (2010) the collection of the data consists in obtaining the perspectives and points of view of the participants. Allowing glimpse and interpretation, affective and emotional variables after the implementation of project-based learning that was evidenced through the characteristics thrown by the subjects. The study that was carried out was descriptive in scope, which sought to discover and verify the influence of the PBL with regards to the affective filter level in the population under study, as well as to specify the characteristics of the situations that occurred during the implementation describing in detail the particularities of the phenomenon analyzed.

A. **Design.**

Figure 1: Phases of the action research (Nunan, 1992)

Source: González, Córdoba, Giraldo (2018)

The research method used was action research, allowing a deep investigation on the work of the research teacher to improve the educational practices used in the class. Nunan (1997) highlights the link between theory and practice, also emphasize that this type of action research is much more than carrying out interpretations and descriptions of what happens in a classroom, is also propose improvements and changes in what happens there. Its main function is focused on the production of changes and not only is to emphasize what. Taking into account the above, the phases of the action-research cycle are offered by the following graphic.

B. **Sample.**

The place on which the research was developed was Nuevo Horizonte high School, a private school. There was a group of ten students (eight men and two women) of the ninth grade. When carrying out the research with this group, an advantage was presented since it was possible to manage a more personalized teaching and make the execution of projects in a more focused way since the group did not

have a large volume of students.

C. Instruments.

In order to collect information about the problems presented in the population under study, a detailed observation was carried out as a first step, then unstructured interviews were carried out to subsequently carry out the affective filter questionnaire, in order to diagnose the level of the same present in the ninth grade students, this was done in two moments: Diagnosis and final. The items were divided taking into account the aspects to be measured: motivation, self-esteem and anxiety. This instrument consisted of 30 items, which were evaluated through a Likert scale that has ranges of totally agree to strongly disagree (5-1).

It is important to know what were the ranges of each of the variables to perform the evaluation of the instrument, the evaluation is done individually by each of the elements of the affective filter, the first part of the test as already mentioned is 10 motivation questions which have a minimum score of (10-23) indicating a low motivation, an average score that is between (23.5-35.5) indicating that the student is moderately motivated and then a maximum score (35.5-50) which indicates that the student is highly motivated, in the same way the variables of self-confidence and anxiety are evaluated; The items of the instrument are evaluated through a Likert scale that has the ranges of totally agree to strongly disagree. Each of these is added and a medium and low level is established.

Table 1: Affective Filter levels based on the analysis of the questionnaire.

Motivation	10-23 low	23,5-33,5 average	33,5-50 high
Self Confidence	10-23 low	23,5-33,5 average	33,5-50 high
Anxiety	10-23 low	23,5-33,5 average	33,5-50 high

Source: González, Córdoba, Giraldo (2018)

The observation rubric was elaborated with the categories of the affective filter (motivation, self-confidence, anxiety) as well as the criteria stipulated in the PBL and in the affective filter theory were taken into account, for the criteria of the affective filter the questionnaire items were chosen of the affective filter were those that allowed the Krashen theory to be more evident, then the evaluation criteria for each of the categories will be specified.

Motivation Criteria: "Attitude towards the execution of the project" "Active participation", "Use of English" and "Interest"

Anxiety criteria: "communication with others", "security", "communication strategies"

Criteria of self-confidence: "teamwork", self-confidence "" autonomous work "

For the evaluation of the observation rubric, a rating scale was taken into account that starts from high grade, half grade and low grade indicating that the students fully comply or not with the purpose of the characteristics of each criterion, the rubric was applied every three interventions, that is, one per week for each individual; the rubric allowed observing and evaluating students' attitudes, as well as keeping track of how this was reacting to the projects, the results of the observation rubric were descriptive since it allowed reviewing the progression of each of the criteria, that is, yes, whether or not there was a reduction of the affective filter or if it remained the same, so the student had the intervention of the PBL methodology

During each session a field diary format was used to describe the relationship between the implementation of the Project Based Learning and the level of affective filter in the ninth grade students, the instrument was created by the researchers and validated through the evaluative judgment of an expert in educational research. Likewise, an observational rubric was applied, elaborated with the categories of the affective filter (motivation, self-confidence, anxiety), the criteria stipulated in the PBL and in the affective filter theory were taken into account. Finally, before implementing the final affective filter questionnaire, a focus group was carried out at the end of the implementations, nine questions were designed in order to know the perceptions and impressions that the students had regarding the executed projects in order to generate a deep understanding of the experiences and beliefs that the students evidenced.

4.RESULTS.

A. Diagnostic test.

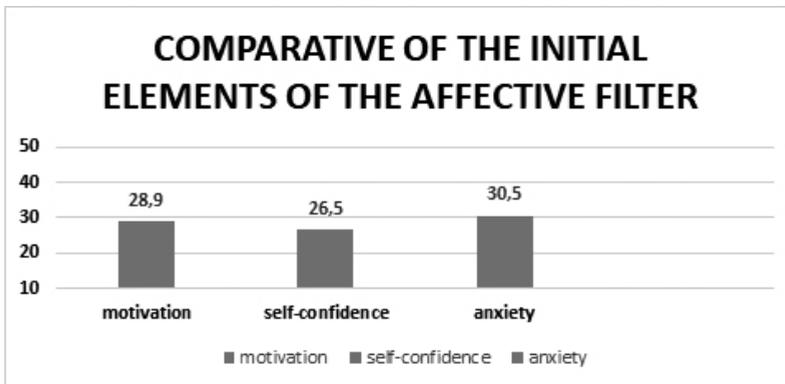


Figure 2: Averages obtained from the motivation, self-confidence and anxiety variables present in the ten ninth-grade students Nuevo Horizonte high School
Source: González, Córdoba, Giraldo (2018)

The figure 2 shoes that the motivation variable obtained an average of 28.9. Here it is recognized that in general students present weakness with respect to experiencing an integrating satisfaction of English in their daily life; there is still no clear interest that each one of them with respect to a second language and no real participation is encouraged. Likewise, it is evident that with regard to the self-confidence variable, the students obtained an average of 26.5. This means that the students have a bit of difficulty in recognizing their achievements with respect to the process of learning a second language, that is, they constantly think that the other students have a better performance than they do in the English class, some prefer work individually since it is difficult for them to express themselves to their classmates. Finally, in terms of anxiety, an average of 30.5 was obtained. Obtaining evidence, which is the highest incidence showed in the questionnaire developed with students, this variable is recognized as a behavioral, psychological, experiential, cognitive and assertive response where the students of the educational institution express their mood and an attitude of alert, which adds a psychological reaction which results in an emotional state of intimidation at the time of speaking in English and feel afraid of receiving a bad grade by the teacher or the teasing from his/her classmates.

B. Field diary and focus group.

Motivación	Ansiedad	Autoconfianza
<ul style="list-style-type: none"> • <i>“This is a more dynamic way of working in the classroom”.</i> (S1) • <i>“I really liked the activity and the effort that we all put in for this”.</i> (S8) 	<ul style="list-style-type: none"> • He was shy with little confidence when speaking, an example of this was his body posture, which during some interventions was not adequate.(S2) • When participating, he feared that someone would mock or ignore what he mentioned.(S10) 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>“I’m not good at English, but I collaborated as best I could”.</i> (S3) • <i>“Sorry to say it in Spanish, but I want to make me understand”.</i> (S6)

Table 1: Results obtained by the students in the focus group and field diary

Source: González, Córdoba, Giraldo (2018)

It was possible to show that the subjects were improving little by little during the interventions evidencing notable changes with respect to motivation, self-confidence and anxiety. Thanks to the interventions the students managed to increase their confidence and thus take risks in the English class, although the students did not show very high progress in terms of fluency, coherence or grammar in the learning of English, it was evident that despite of not present a very high level of English if controlled output was achieved which was possible through internal motivation and trust. Finally, initially the students showed a low commitment with respect to the activities carried out in English, although it was noted that with the interventions it was possible for the students to become more committed to their learning process.

Regarding the results obtained through the focus group, it was evidenced that the students had initially expressed not feeling motivated to learn English because the class was monotonous but through the projects and activities implemented throughout the sessions it was obtained that the population under study felt comfortable with the activities carried out. Regarding anxiety, it was reduced through projects, however, some students expressed by means of their answers

that they took risks in some moments of the class being selective with the moment in which to do it. Finally, in terms of self-confidence, the population under study showed adequate perceptions, evidencing that one of the subjects, even after the implementation of the projects, continues to feel that their performance is not good, thus demonstrating low self-confidence in recognizing their own successes.

C. Post test.

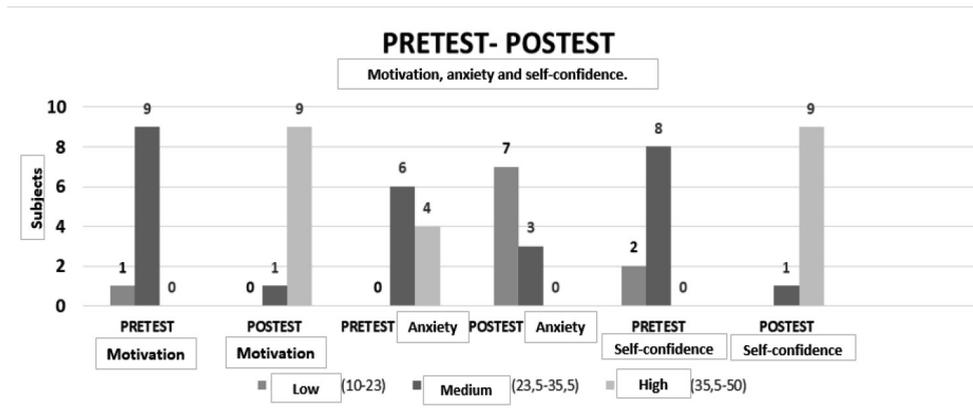


Figure 3: Distribution by ranges of the results of the initial and final application of the group of questions related to the motivation, anxiety and self-confidence variables with the ninth grade students at Nuevo Horizonte high School Source: González, Córdoba, Giraldo (2018)

Likewise, after finishing the twenty-one sessions by means of instruments such as the observation rubric, it was possible to demonstrate the progress presented by the population under study with respect to the criteria mentioned above. Regarding the motivation, it was observed that initially they were not very participative, they rarely used English as a vehicle of communication and they also showed low interest during the execution of the projects, however, the students as they advanced the interventions presented a higher level of participation in the classroom, development of favorable attitudes for the different phases of the project. Regarding anxiety, the students presented high levels that did not allow them to participate comfortably during the English class, nevertheless it was evidenced by means of the rubrics that the students were improving little by little with respect to the communication with others, security and the use of communication strategies. Finally, as regards self-confidence, the population under study could reduce the negative results obtained during the other weeks

in which it was possible to show that they were at a high level, that is, they had good teamwork, greater self-confidence and the ability to work autonomously, increasing the results gradually, allowing the students to recognize their own successes.

5.DISCUSSION.

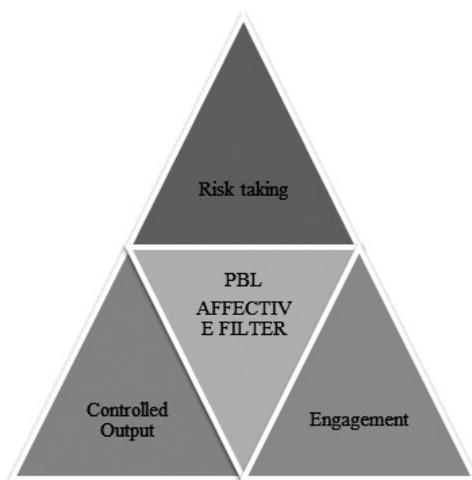


Figure 4: Triangulation of data obtained in the research the Role of the Affective Filter in the Learning of English as a Foreign Language through the PBL Method at Nuevo Horizonte high School

Source: González, Córdoba, Giraldo (2018)

Thus, the results found in this research found that most students increased their motivation by demonstrating a more propitious attitude, reflecting enthusiasm and commitment on a permanent basis during postulated English classes that, when compared to research realized by Arias (2017) they show important advances for the reduction of the affective filter since as Arias (2017) affirms that language acquisition should be promoted through the use of activities that contribute to the reduction of the affective filter, motivation being one of the important factors to reduce it and which through the implementation of project-based learning as affirmed by Krajcik y Blumenfeld (2006) The PBL has important repercussions on students' motivation, which allowed students to generate their own initiative, an interest in being involved in topics of interest, and students actively participated expressing their own ideas, opinions and making proposals, aspects that Krajcik y Blumenfeld (2006) they affirm that they are in the PBL

and in the same way aspects that Monsalve (2016) it is important to generate motivation since it increases the willingness of students to carry out the activities of the class. Similarly Pizarro (2011) in his research called "the effect of the affective filter on the learning of a second language" he resolves that the factors capable of diminishing the affective filter are: The relevance of the environment, the sociocultural relationship of the student and the teacher's performance and the main factor emotional development that must be developed in the student is motivation.

This motivation, in turn, helped to reduce the affective filter through the PBL, which had a significant influence because it produced an engagement in the students, which according to (Nelson, 2016, pág. 10) "Project-Based Learning is successful in enhancing student engagement" that in relation to the affective filter has an influence on the interest on the part of the student since, being attracted to the class avoids distracting elements that deviate from the general purpose (acquisition of a second language). This can be evidenced, through of the field diary where information could be collected regarding the ten students where it was obtained that as the projects were developed, the students demonstrated an attitude of interest with respect to the class, and that is, they were more participatory.

On the other hand, it was also possible to show an advance in students' self-confidence, which generated a capacity in the student to recognize their own successes with respect to the use of the language, allowing the development of planning strategies and monitoring of their learning that are useful for expressing themselves in a second language since thanks to the PBL it was allowed to lead to teamwork, which helped to create a class environment that generated confidence in the students. It was possible to verify, through the field journals, that the students showed greater security when speaking, allowing a collaborative work in an efficient way, aspects that, in their investigation, Parra (2018) points out that they are of great importance for the reduction of the affective filter and as he showed in his research, he managed to increase the self-confidence of the students through pedagogical strategies, with cooperative learning being one of the most outstanding. These, on the other hand, are basic characteristics of the PBL method, because through this methodology, as it is affirmed by Rivet (2004) Collaborative work, discussion of ideas and interaction are important axes.

Thanks to the increase in students' self-confidence, the affective filter was reduced and there was a risk taking in students, which in learning English according to Ely (1986) it is understood as the tendency of a student to use the second language in the classroom. It is also stated that taking risks appears in situations in which students face challenging tasks, and the possibility of failure is highly anticipated. It was then the challenging tasks proposed by the PBL that made the students acquire the risk taking since as express it Karaman & Celik (2008) the tasks that students must perform in the PBL must not only be close to them and of their interest, but also challenging. In addition to this, the role of the teacher changes from being an evaluator to a guide that offers tools to students to generate in them an autonomy to learning, which is of great relevance to reduce the affective filter, as Ni (2012) says the role of the teacher is definitive, since it indicates that the orientation and the adequate advice of the teachers encourage a greater willingness to participate and a greater effort to learn from the students, and therefore, greater success in the performance of the language. In this way, he advises that the teachers adopt some practical and effective techniques to promote the affective development of the students and, therefore, actively involve them in class activities.

Subsequently, it was possible to notice through the final questionnaire, the observation rubric and the field diaries; a significant variation in the students' level of anxiety, allowing them to be more confident in speaking in a second language, being calmer when participating in class, allowing students to express their opinions and express themselves in a comfortable way in front of the classmates and teacher. Since through the PBL, it was possible to reduce anxiety levels through collaborative learning, which according to Robertson, (2011) a collaborative learning helps students feel more comfortable and with their practices contribute to reduce anxiety levels in their classes. Affirms that, collaborative learning provides a place where students do not feel bad about making mistakes. Equally expresses that, for the teaching of English should create environments of trust between teacher and student should also include attractive activities for them and finally expresses this author that it is important to constantly recognize the progress that students have in the use of the language goal, so you can reduce anxiety levels.

One of the advances found during the weeks of intervention was the controlled output that was achieved through internal motivation and trust; which through a

lot of practice can allow the student to become fluent and successful with respect to the use of English, since, students through their notes or through previous planning managed to speak in a second language.

Finally, from this discussion it is verified that thanks to the implementation of the PBL it was found that in the ninth grade students at Nuevo Horizonte high School there was a significant change with respect to the three variables of the affective filter allowing so that advances in peer communication, moderate use of English and teamwork in an efficient manner were evident in the population, which was achieved since the PBL allowed the students to actively build their understanding working and applying their ideas to through cooperative learning.

5.CONCLUSIONS.

- It was possible to identify by means of the affective filter questionnaire in the English class, the level of affective filter present in the population under study. It was possible to verify that nine students had an average level of motivation and one of them had a low level. Likewise, in terms of self-confidence, five students presented low self-confidence and the rest mediated. Finally, in terms of anxiety, five students were at a medium level and the others at a high level. Thus allowing evidence that the population in general had a high level of affective filter.
- After the implementation of the PBL through the Friends of the planet and flavors of our department projects, significant progress was made in the students, with respect to their attitude during the English class as the students showed enthusiasm and commitment with respect to the activities, criterion in which security was observed when participating in the class, the students were calm when they presented their contributions in the class. Finally, the students improved their self-confidence as they managed to work as a team efficiently, integrating and collaborating actively during the execution of the projects.
- The implementation of project-based learning had a considerable impact on students in the ninth grade of the Nueva Horizonte educational institution of Andalucía-Valle, taking into account the results obtained in the diagnostic and final affective filter test in the English class, the advances and findings in the review of the field journals and the observational rubric applied during the interventions. Where it was evidenced that the population went from having a high affective filter to a low one improving the levels of anxiety, motivation and self-confidence.

REFERENCES.

- Allan, B., & Stoller, F. F. (2005). maximizing the benefists of proyect work in foreing language classroom. Turkey and United States: English Teaching Forum.
- Arias, L. I. (2017). Análisis de la implementación del filtro afectivo en el diseño de actividades con TIC para la adquisición de competencias comunicativas en el proveso de aprendizaje del inglés.
- Blumenfeld, J. S., Krajcik, & Phyllis. (2006). Project-Based Learning. Cambridge University Press: The Cambridge Handbook of the Learning Sciences.
- Brown, D. (2000). Principles of Language Learning And Teaching. New York : Longman.
- Cárdenas, R., & Miranda, N. (2013). Implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en Colombia: un balance intermedio. Edu.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). Becoming Critical: Education Knowledge and Action Research. The Journal of Educational Thought.
- Chomsky, N. (1998). Una aproximación naturalista a la mente y al lenguaje. Barcelona: Prensa Ibérica.
- Croskey, J., & Andersen, J. (1976). The relationship between communication apprehension and academic achievement among college students.
- Deci, E. L., & Ryan, R. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Press.: Plenum Press.
- Eliis, R. (1994). Second Language Adquisition. Oxford University Press.
- Ellis, R. (1989). Understanding second language acquisition. Oxford: Oxford University Press.
- Ely, C. M. (1986). An Analysis of Discomfort, Risk Taking, Sociability, and Motivation in the L2 Classroom. Ball State University.
- Giles, H., & Byrne, J. (1982). An intergroup approach to second language acquisition. Journal of Multilingual and Multicultural Development.

- Hernández, R., & Fernández, C. (2010). *Metodología De La Investigación*. Mcgraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. De C.V.
- Karaman, S., & Celik, S. (2008). An exploratory study on the perspectives of prospective computer teachers following project-based learning.
- Keller. (1979). *Motivation et design instructif: une perspective théorique*. New York: Magazine de développement éducatif.
- Keller, J. M. (1979). *Motivation and Instructional Design: A Theoretical Perspective*. Journal of Instructional Development.
- Kemmis, C. y. (1986). *Investigacion acción*.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: problemas e implicaciones*. Nueva York,: 4.ed. Longman.
- Krashen, S. (1981. p. 17). *Adquisición de un segundo idioma y aprendizaje de un segundfo idioma*. Barcelona: Pergamon.
- Krashen, S. (1982). *Principios y práctiva en la adquisición de un segundo idioma*. Barcelona: Pergamon.
- Krashen, S. (1983.). *El enfoque natural: la adquisición del lenguaje*. Barcelona: Pergamon.
- McGrath, D. (2002). *Getting Started with Project Based Learning*. Learning & Leading with Technology. US& Canada: International Society for Technology in Education.
- Ministerio de Educación. (2016). *Modelo para la implementación de un programa de formadores Nativos Extranjeros*. Bogotá: Presidencia de la República de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004, p.25.). *Progama Nacional Bilingüismo 2004-2019, Inglés como lengua extranjera: Una estrategia para Competitividad*. Bogotá: Presidencia de la República de Colombia. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilingüismo.pdf

- Monsalve, H. E. (2016). Relación entre las variables actuales del filtro afectivo de los estudiantes de la modalidad presencial del Centro de Idiomas Plus Language de la Fundación CEIPA . Caldas - Antioquia.
- Nelson, N. J. (2016). Student Engagement And Project Based Learning In The Social Studies Classroom.
- Newmann, F. M. (1992). The Significance and Sources of Student Engagement. Teachers College, Columbia University.
- Newmann, F. M., Wehlage, G. G., & Lamborn, S. D. (1992). The Significance and Sources of Student Engagement. En Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools. (pág. 11). Teachers College, Columbia University.
- Ni, H. (2012). The Effects of Affective Factors in SLA and . Theory and Practice in Language Studies, 1-6.perez
- Nunan, D. (1997). Classroom Teachers and Classroom Research.
- Parra, I. M. (2018). estrategias didácticas para reducir el filtro afectivo en el aprendizaje del idioma inglés, en la unidad educativa José Mejía Lequerica . Quito.
- Pizarro, G. (2011). El efecto del filtro afectivo en el aprendizaje de una segunda lengua. Costa Rica: Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. .
- Roberton, T. (2011). Reducing Affective Filter In Adult English Language Learning Classrooms.
- Rodríguez García, S., Herráiz Domingo, N., Prieto de la Higuera, M., Martínez Solla, M., Picazo Zabala, M., Castro Peláez, I., & Bernal Escámez, S. (2011). Investigación Acción .
- Rodríguez, K. M. (2017). Factores emocionales que influyen en filtro afectivo de los estudiantes de inglés como idioma extranjero, una revisión sistemática. Universidad de Guayaquil.
- Sapir, E. (2004). El Lenguaje. México: Fondo de Cultura Económica.

Schumann, J. (1978). El modelo de Aculturación. Los Ángeles: Universidad de California.

Skinner, B. (1957). La naturaleza genérica de los conceptos de estímulo y respuesta. Barcelona: Fontanella.: En Registro acumulativo: Selección de la obra de Skinner realizada por el propio autor.

Williams, M., & Linn, M. C. (2004). Learning to Teach Inquiry Science in a Technology-Based Environment: A Case Study. Plenum Publishing Corporation 2004.

16

ANALYSIS OF CLOSED FACEBOOK COMMUNITIES TO ENHANCE VOCABULARY DEVELOPMENT IN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE THROUGH FLIPPED CLASSROOM METHOD

ANÁLISIS DE COMUNIDADES CERRADAS DE FACEBOOK PARA MEJORAR EL DESARROLLO DEL VOCABULARIO EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA A TRAVÉS DEL MÉTODO CLASE INVERTIDA

Manuel Alejandro Salazar Chica¹

¹ Manuel A. Salazar es Licenciado en Lenguas extranjeras de la Uceva, Especialista en Administración de la Informática Educativa y Magister en Gestión de la Informática Educativa de la Universidad de Santander UDES. Trabaja como Profesor tiempo completo en el Programa de Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés de la Unidad Central del Valle del Cauca, Uceva, en Tuluá Colombia. Es miembro activo del grupo de investigación en Lingüística aplicada de la misma universidad y actualmente desarrolla investigación sobre el uso de la tecnología en la enseñanza y el aprendizaje de inglés. Correo: masalazar@uceva.edu.co Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-5633-7268>

Germán Enrique Pérez Tamayo²

Diana Katherine González Ocampo³

Gonzalo Romero Martínez⁴

RESUMEN

Esta comunicación reitera la fundamental importancia que hoy se le concede a las herramientas Tecnológicas para en los procesos de enseñanza aprendizaje es por ello que el objetivo general de esta investigación es: crear ambientes de aprendizaje para incrementar el vocabulario en inglés de los estudiantes del grado 8° de la institución educativa María Antonia Ruiz, a través de la clase invertida y los grupos cerrados de Facebook. De acuerdo a los resultados obtenidos después de la aplicación del Test Diagnóstico mediante la prueba internacional KET en la que se midió el conocimiento de vocabulario, los estudiantes presentaron falencias de acuerdo al nivel escolar y a los lineamientos dados por el Ministerio de Educación y el Marco común Europeo de Referencia; Por ende, este estudio buscó fortalecer la comprensión de vocabulario en dicho idioma a través de la utilización de la clase invertida y de herramientas y recursos web tales como

2 *Germán E. Pérez es Licenciado en Lenguas modernas de la Universidad del Quindío, Especialista en Administración de la Informática Educativa y Magister en Gestión de la Informática Educativa de la Universidad de Santander UDES. Trabaja como Profesor hora catedra en el Programa de Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés de la Unidad Central del Valle del Cauca, Uceva, y es docente de la I.E. María Antonia Ruiz en Tuluá Colombia. Correo: gperez@uceva.edu.co Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-6312-8843>*

3 *Diana Katherine González O. Es magister en Enseñanza del Inglés como lengua extranjera de la Universidad Internacional Iberoamericana de Puerto Rico. Trabaja como Profesora en el Programa de Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés de la Unidad Central del Valle del Cauca, Uceva, en Tuluá Colombia. Es miembro activo del grupo de investigación en Lingüística aplicada de la misma universidad y actualmente coordina la línea de investigación: Procesos de aprendizaje de las lenguas extranjeras. Correo: dkgonzalez@uceva.edu.co Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-4523-0673>*

4 *Gonzalo Romero. Es magister en Educación Bilingüe de la Universidad Internacional de la Rioja. Trabaja como docente tiempo completo en el Programa de Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés de la Unidad Central del Valle del Cauca, Uceva, en Tuluá Colombia. Es miembro activo del grupo de investigación en Lingüística aplicada de la misma universidad y actualmente coordina la línea de investigación: Bilingüismo. Correo: gromero@uceva.edu.co Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-6097-5104>*

Quizlet y YouTube que fueron compartidos a los estudiantes a través de un grupo cerrado de Facebook. Después de la implementación, se pasó a la validación del proceso mediante una segunda aplicación del examen KET con la que se pudo evidenciar: mejor conocimiento de vocabulario de los estudiantes antes de la clase, una mayor participación en las actividades en clase y finalmente una notable mejoría en los resultados del segundo examen aplicado. Además, el estudio reveló una nueva estrategia extra clase para mejorar una deficiencia común entre los aprendices de una segunda lengua como es la falta de conocimiento de vocabulario

ABSTRACT

The following paper reports the results of a quantitative research study sought to analyze the incidence of closed Facebook communities to enhance English vocabulary development in high school students by using the Flipped classroom method. Technological tools are a fundamental part of the English teaching-learning process. The use of virtual strategies facilitate teaching and give students virtual learning environments where they can have real contact with the English speaking world. Therefore, the need of studying different virtual resources and their effectiveness in 21st century teaching practices. Low vocabulary level mainly in matching strategies and completing sentences was detected after the results of the KET diagnostic test applied to students. The results evidenced the need of implementing a didactic sequence based on the Flipped Classroom method. Thus, a series of ten sessions by means of the implementation of closed Facebook communities were developed. Quizlet tool was also used, in order to keep track of students' participations and classroom scoring. After the implementation, a final KET test was applied. The final results showed 34% improvement in matching and 33.5% completing sentences components. Similarly, the final test results evidenced students' ability to find an unknown word in reading paragraphs. The data proved the positive incidence of Facebook closed groups and flipped classroom to develop vocabulary level in English as a foreign language.

KEYWORDS—Closed Facebook groups, Flipped classroom, improvement, vocabulary, web applications, quizlet.

I. INTRODUCTION

In Colombia, the need to learn a foreign language is increasingly urgent due to the social and commercial interaction that our country has had in recent decades due to the concept of Globalization. The National Government, through the Ministry of Education, has proposed the National Bilingualism Plan 2004-2019 as a contingency plan, taking into account the need for training in English as a Foreign Language. This plan is based on the Common European Framework of Reference (CEFR) for languages' learning, which determines proficiency levels in a second language or foreign language worldwide. For this reason, it is important to highlight the importance of the accompaniment and in some cases strengthening of the levels of competence within the public and private educational institutions of the country.

One of the quality controls proposed by the National Ministry of Education (MEN) to educational institutions is Saber 11 English test. This test measures the knowledge acquired by students in different subjects and specifically in the English subject, it measures reading and vocabulary skills in levels A1, A2, B1 and B +. With the intention of improving the level of proficiency in the English Foreign language it is necessary to reinforce the acquisition of vocabulary in students in secondary school, improving reading comprehension within class activities, which will result in optimal results in Saber 11.English test.

In light of this situation, the current research project began with the selection of the 8th grade at Maria Antonia Ruiz School to apply a diagnostic test to confirm the level of vocabulary in the comprehension of texts according to the international Key English Test (KET). Next, the research group contextualizes the vocabulary according to the CEFR and Guide 22 of the MEN; Then, the population is aware of the importance of using Information and Communication Technologies ICTs in teaching processes and implements the process of improvement in the acquisition of vocabulary with the use of web resources taking advantage of the benefits offered for their work at home before class (Flipped Classroom), such as: varied information, instructional flexibility, increased motivation inside and outside the classroom, attractive audiovisual activities, interaction on the web and finally all the process is complemented by their respective activities in the classroom, which allows the students to get into the classroom with a prior

knowledge that allows a better understanding of the activities proposed by the teacher in class.

Consequently, the research proposes as a method the Flipped Classroom through the closed groups of Facebook with the objective of sharing web resources so that the students can do a learning process with tools such as Quizlet and YouTube. Likewise, within the implementation process the main limitation is the Internet connectivity taking into account that the project requires a connection by both the teacher and part of the students who in most cases do not have the service in home and must pay for the service because in many moments the school does not have a good connectivity either.

Finally, despite the limitations and difficulties found, an effective implementation process could be carried out, which could be validated at the end with a second version of the international KET exam and a possible solution to the deficit that students have in vocabulary learning was evidenced of the foreign language; Likewise, it allowed an improvement both in class and in the results obtained in the second test. This whole research process also aims to increase reading skills in the target language, thus increasing the results so that there is a smaller gap between the standard proposed by the Ministry of Education and the current results in La Prueba Saber 11.

II. THEORETICAL FRAMEWORK

The current research project at Institution Educative María Antonia Ruiz of Tuluá Valle bases its study on analyzing the influence of the Flipped Classroom and the closed groups of Facebook in the learning of vocabulary of the foreign language English, in the eighth grade students of the school.

For the current study, some theoretical referents will be taken who base their statements on the importance of the Flipped Classroom, which is a teaching approach that has as a principle in the first instance a pre-class work of the students at home that allows to obtain some prior knowledge before reaching the meeting with his teacher, and then, they can carry out practical activities in order to develop the skills taking into account the same knowledge previously studied. Bergmann and Sams (2014) state that The flipped classroom is a pedagogical approach in which direct instruction moves from the collective

learning space to the individual learning space, and the resulting space is transformed into a dynamic and interactive learning environment in which the educator guides to students as the concepts are applied and can participate creatively in the subject. (p.18)

Likewise, taking into account the rise in the use of the ICTs, this approach is strengthened by enabling advance knowledge through all the resources provided by Internet access. Tourón and Santiago (2013) point out that it is a didactic method in which students learn new content through video tutorials online, usually at home; and what used to be "homework" (assigned tasks), are now done in the classroom with the teacher offering more personalized guidance and interaction with the students. (p.14)

Besides, ICTs become the main way to make the Flipped Classroom possible, not only because of students' desire to make use of them, but also to allow inquiries from home without the need of a tutor or a teacher, as well as a main role for the student in their learning process. Jordán (2014) states that the flipped classroom allows to take advantage of the rise of new technologies to improve student learning through the exchange of teacher-student roles: the student begins the study of the subject outside the classroom and deepens it in a face-to-face session with the teacher's support and the discussion with the rest of the classmates. (p.2)

Finally, the keypoint of the importance of the Flipped Classroom is the educational innovation due to the social changes that are generated through the years and the birth of the digital natives which make use of the web resources in an easy way and fast, for that reason the Flipped Classroom method which focuses its bases on the use of ICTs is evidenced as one of the teaching methods for the future. Fernandez and Barreira (2016) state that the influence of social changes in the educational system has highlighted the need for innovative pedagogical models through ICT. This study presents the results of an experience carried out with High Capacity students in Early Childhood Education making use of an flipped methodology as an innovative strategy based on the use of active learning skills to improve their potential using the digital world. (p.3)

On the other hand, the acquisition of vocabulary which is an essential component for the development of English language skills. For this reason it is very

important to encourage the development and implementation of glossaries in the foreign language in the learners. At this point, Richardson (2009) states that the frequent finds for the vocabulary of everyday experiences is the main provision for the contextualized learning of unknown words. This is mainly due to the context-word relationship where the student can discern the importance and the general use of the word in its social sphere. (p.5). the author complements the above by outlining four steps for the introduction of unknown vocabulary. The author defines as unknown any word that has not been found in a reading in any of the previous sessions of the course. The four steps mentioned are: Define, Connect with a student experience, tell the story and use the word in another context.

On the other hand, the learning of vocabulary is fundamental in the process of teaching a second language and in that sense should emphasize the importance of the student in their independent role as this skill does not require any specific teaching by the teacher but it requires an autonomous and independent work in which its development has a total control of the student. Nation (1998) highlights that No matter what the teacher does or what the textbook says, in the end it is the student who learns. The results of vocabulary learning are much better if students take control and take responsibility for their own learning. Obviously, a teacher can never “transfer” new words to the student’s long-term memory. (p 9-18)

In the same way, autonomy becomes a fundamental factor in the learning process of a language. The learning of vocabulary is an activity that must be developed autonomously and in it both teachers and students should look for different strategies that encourage the development of this skill and here both the Flipped Classroom method and the closed groups of Facebook play a fundamental role since they motivate the autonomous work. Strategies for learning are fundamental in the learning process. Wonka y Nunan (2011) state that the strategies for learning are fundamental in the learning process. In recent decades they have begun to provide and teach effective learning strategies, if the student is able to learn to study, he will be better prepared to continue learning the language also on their own outside the classroom.

For that reason, the Flipped Classroom promotes the autonomous work of the student from home and based on the tool of the closed groups of Facebook, which allows an interaction between students and teacher. Through this technological tool the teacher will be able to share the resources previously created in Quizlet and the YouTube tutorial videos that allow the students to be concentrated in a single study site so as to be able to be in constant contact with the resources to study before attending the class and give feedback on their own concerns or their classmates; It is to say, he / she will be able to attend classes with pre-knowledge which will make the class process different since it will be concentrated in both oral and written production and not in the study of specific topics.

Finally, being Facebook a social network so visited by young people nowadays and having a closed group with the students of a certain group with a common goal, it allowed to share audiovisual resources and follow-up on the part of the teacher so that the learning process is new, different, attractive, interactive, autonomous and invested in the current teaching processes.

III. METHOD

A quantitative research was developed, during the implementation process an initial diagnosis was applied to identify the vocabulary knowledge of the population, the diagnosis had some results, which were tabulated and analyzed. In addition, a reason for choosing the quantitative method is the need for numerical indicators to determine the academic performance of students in the practices where the use of specific vocabulary was involved; it is to say, the results showed the strengths and weaknesses obtained by the students.

Cortés and Iglesias (2004) The quantitative method takes numerical measurements as the center of its research process, uses observation of the process in the form of data collection and analyze them to answer the research questions. In this approach, Statistical Analysis is necessarily used. In relation to the above, it can be said that methodologically in the study two tests were designed (Diagnostic- KET 1 and final- KET 2) and finally, the results obtained by the students in the acquisition of vocabulary were systematized.

The population chosen for this research were 40 eight graders from a public institution in Colombia. The selection criteria were students with the lowest scores in the KET test and currently enrolled in the institution where the research was developed.

An action plan was established in order to respond to the phases established. Firstly, the diagnostic test was applied and important information was collected to determine the starting point of the students' knowledge of vocabulary at the beginning of the intervention by the KET test where students focused on parts 1, 2, 5 and 6 composed by vocabulary and reading comprehension through vocabulary. Secondly, a strategy based on the closed Facebook groups as an exchange of information environment and The Flipped classroom as a pedagogical approach were implemented to improve vocabulary learning. Finally, a second KET exam took place to see the improvement after the implementation process, the findings were discussed and analyzed in order to make a series of reflections and conclusions about the work carried out.

The instrument of data collection was the diagnostic test; according to Alderson (2005) the diagnostic test has the purpose of determining which competences the student acquired during his learning process, as well as how to use a second language in his daily activities. It is important to mention that the information provided by this test was used to make decisions about the improvements that must be made in the lesson plans and work in the classroom in the learning process.

Based on the above, the diagnostic test that was applied to the 8th grade students was the KET (Key English Test) in the version for schools, taking into account its evaluation components of reading and writing skills in part 1, 2, 5 and 6. (Fig. 1). This test was created by the University of Cambridge to assess A2 proficiency level in the foreign language according to the Common European Framework of Reference (CEFR). It is important to mention that Saber test 11 Test in English that is currently applied to all students in the country is also developed by the same university at its B1 level according to the CEFR.

VI. FINDINGS

The first results are related to the Ket Test version 1 as a diagnostic test. The results found in the diagnostic test, show that 40 students of the Institución Educativa María Antonia Ruiz of Tuluá Valle del Cauca took the test and the results were: 1st component 30% answered correctly, 2nd component 32.5% answered correctly, 5th component 43% answered correctly and 6th component 49% answered correctly. The general result was 38.6% in the KET test applied in the 4 components of vocabulary assessment.

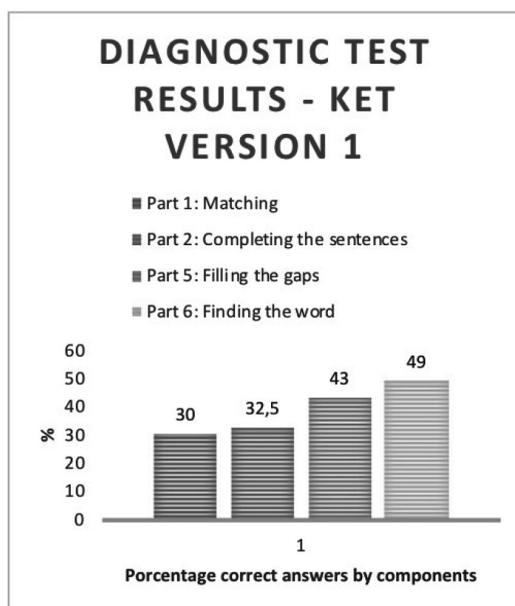


Fig. 1 Results of the diagnostic test – KET version 1

This result can be interpreted as not satisfactory and shows the lack of vocabulary that students had in the use of vocabulary in determined contexts according to the components evaluated in the test. As a final conclusion of the diagnostic test, the need to make changes in the curriculum of the 8th grade at Maria Antonia Ruiz School and adjust the specific vocabulary contents according to the MEN guidelines through the Guide 22 and implement a process of vocabulary acquisition in a striking and pleasant way to empower students with these components and improve vocabulary knowledge.

Once the strategy was implemented with students, the same test was applied in the second version as a final test in order to compare results to make a contrast between them. The final exam according to the Council of Europe (2001) aims to determine to what extent a student has achieved the specific learning objectives set for a specific period (a teaching unit, a month, a term, etc.) within the framework of a language course. This final test was

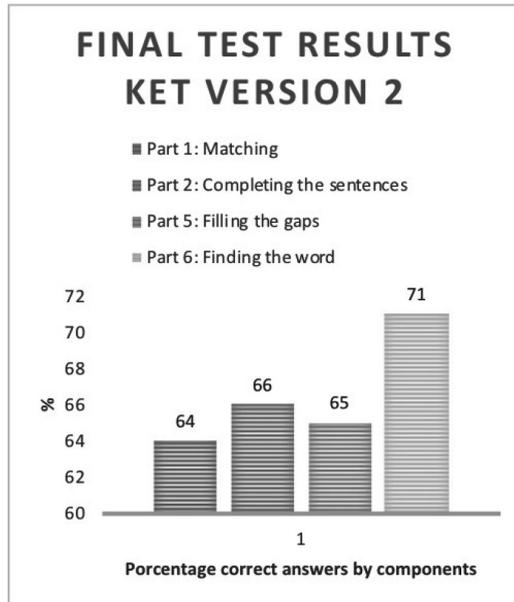


Fig. 2 Results of the final test – KET version 2

The final test shows the following findings: Overall, there was an improvement of 28% compared to the initial test. At the component level, the first component has an increase of 34%, the second 38%, the third 21% and last but not least, the fourth projected a 22% increase.

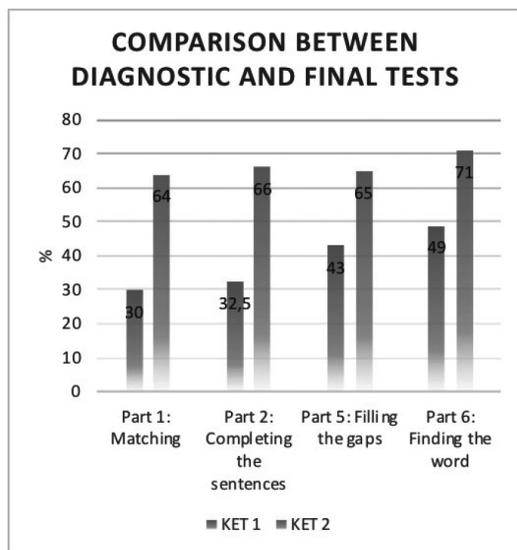


Fig. 3 Comparison between diagnostic and final tests

The above suggests that the guidelines drawn from the MEN by intermediation of the Basic Standards of Competence and the Basic Rights of Learning fulfilled in more than 50% of the population studied. This shows a significant advance for the researchers because of the precarious conditions described earlier in this investigation.

Regarding the variables exposed in the present study, it can be stipulated that in the dependent variable: Vocabulary in the English class, the follow-up is carried out through the diagnostic examination, which opens the way for knowing the weaknesses of the students in lexical terms and in this way, make an adequate selection of vocabulary to work during the the implementation in classes.

On the other hand, the independent variable: flipped classroom, is followed up through the 4 activities proposed in the implementation. These activities allow the student to consolidate the necessary vocabulary and improve the comprehension of the texts proposed during the face-to-face class. Which leads to an improvement in terms of vocabulary in the final test compared to the diagnostic test.

Finally, the 28% increase in the average of the components between the diagnostic test and the final exam suggests the verification of the hypothesis proposed in the current study. It says: The use of the Quizlet platform through the closed group of Facebook evidences significant results to the increase of vocabulary in foreign language of the eighth grade students of the I.E María Antonia Ruiz.

V. DISCUSSION

Relating to the research carried out by Nakata 2013 in its research *Optimizing Second Language Vocabulary Learning from Flashcards* learning second-language vocabulary from flashcards. it is possible to state that the implementation of the platform Quizlet was an essential part of vocabulary learning, even though the population did not have internet connection everywhere, they found the moments and environment. They also saw the strategy fun and of significant, stating that students managed to memorize a greater amount of words, aspect that is bearded out with the results gathered in this paper, relating the statement by Richardson (2009) when he affirms that the constant search for the vocabulary of everyday experiences is the main provision for the contextualized learning of unknown words. This is mainly due to the context-word relationship where the student can discern the importance and the general use of the word in its social sphere. In this report is visible the increasing results in vocabulary acquisition specially in finding the words and filling in the gaps strategies. This allows to confirm the use of closed Facebook communities is an appropriate strategy for developing vocabulary.

Addressing the research done by The Boarding University of China (2016) called *The Adjustment and Effects of Vocabulary Teaching Strategies in Flipped Classroom*, who proposes a Moodle platform based on Flipped Classroom approach to improve vocabulary learning through videos and conferences as a strategy, the research showed that they had a greater acquisition of vocabulary when vocabulary was studied by students at home, which corroborates the fact that through the Closed Facebook Groups and Quizlet it is possible to facilitate the learning of a foreign language as it was verified in this research work with the results of the final test, where it can be affirmed that the implementation of Quizlet produce a greater effect on vocabulary learning as it is affirmed by Nation (1998) the results of vocabulary learning are much better if students take

control and take responsibility for their own learning.

Finally, the research carried out by Al-Harbi1 & Alshumaimeri (2016), has several similarities with regard to the current research, since both investigations were developed in teenagers and both works have great relation when having the same approach Flipped Classroom and diagnostic and final tests. On one hand, the first of them was focused on grammar learning and this was focused on vocabulary learning, but both of them proved to be very assertive for the population intervened and showed improvement of vocabulary acquisition. It means, teachers should implement new strategies with teenagers because the way of teaching new generations have changed and students must take the main role of their learning process as Wonka y Nunan suggested (2011) In recent decades they have begun to provide and teach effective learning strategies ... If the student is able to learn to study, will be better prepared to continue learning the language also on their own outside the classroom. Findings about the strategies to learn vocabulary by students at the moment of reading is a proof of the development of learners' competence when they face new challenges.

VI. CONCLUSIONS

According to the objectives set out in this research, in the first instance taking into account the first specific objective which refers to perform a diagnostic test to identify the current level of students in 8th grade in the process of acquiring vocabulary in English; It can be affirmed that the diagnostic examination revealed the imbalance in the specific contents of vocabulary and the need to optimize the process of reception and learning of the students.

Likewise, taking into account the second specific objective of this research that was to structure the area plan for the implementation of the Flipped classroom through the closed group of Facebook as an ICT resource, it can be concluded that the current teaching approaches in most of the cases do not go hand in hand with ICT resources since the teacher uses them within the classroom and there is a prohibition on student use since the good use of the resources is not encouraged. Similarly, traditional teaching processes do not promote the proper use of digital resources at home since in many cases students do not know how to use them for their intellectual enrichment at home, both individually and collectively. Hence Bergmann and Sams (2014) contribute significantly to

this process. Their approach stipulates that flipped classroom is a pedagogical approach in which direct instruction moves from the collective learning space to the individual learning space, and the resulting space is transformed into a dynamic and interactive learning environment in which the educator guide students as concepts are applied and can participate creatively in the activities.

For the above and taking into account the third specific objective, which refers to sensitize students about the use and importance of ICT tools for the consolidation of the Flipped classroom, which leads to the learning of the language through the creation of the closed group of Facebook. It can be said that the creation of the closed groups of Facebook responds to the needs evidenced in the diagnostic examination and the awareness of the use and importance of the ICTs, allowing students an extra space within the common classes, preparing them to initiate an autonomous learning process, creating synchronous and asynchronous collaborative spaces of feedback with their peers and with the teacher. Reaffirming what has been said in the theoretical framework according to Jordan (2014) the growth of the use of new technologies should serve in learning contexts where the role of teacher-student can be exchanged and the student does not need the teacher to start or complement their learning process.

On the other hand, taking into account the fourth specific objective which refers to implement four activities type flipped classroom for learning vocabulary in the closed group of Facebook through the use of the Quizlet platform; It can be concluded that the Quizlet platform validates its importance within the vocabulary learning process in this research with the percentage increase presented in the final test. by Nakata 2013 in its research *Optimizing Second Language Vocabulary Learning From Flashcards learning second-language vocabulary from flashcards*).

Based on the above, another contribution of the Quizlet platform to the research, which was portability, it is also confirmed. The possibility of being used both on the Android platform and on Windows facilitated students' access to vocabulary, it was an important part for learning vocabulary. This increase is reflected in the final test and in the asynchronous response of the Facebook platform, where students published their results opening a good competition in the classroom.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

- [1] Ministry of Education (2004). Bilingualism Program in Colombia 2004-2019.
- [2] Alderson, J. Ch. (2003). «Diagnosing foreign language proficiency: a teaching / testing interface». Invited Presentation 38th SEAMEO RELC International Seminar, 03-05 November, 2003. En *L'avaluació dins l'fora de l'aula*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Secretaria de Política Lingüística, 2005, pp. 185-194.
- [3] Allen, Virginia French, (1983) *Techniques in teaching vocabulary*, Oxford: Oxford University Press.
- [4] Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: reach every student in every class every day*. Washington, DC: International Society for Technology in Education.
- [5] Bergmann, J., Sams, A. & cols. (2014) *What Is Flipped Learning? Flipped Learning Network (FLN)*. Disponible en: http://www.flippedlearning.org/cms/lib07/VA01923112/Centricity/Domain/46/FLIP_handout_FNL_Web.pdf
- [6] Brown, C. and Payne, M. E., "Five essential steps of process in vocabulary learning," Paper presented at the TESOL Convention, Baltimore, Md., 1994.
- [7] Carretero, A. (2005). Enseñar lenguas y aprender a comunicarse en contextos plurilingües y multiculturales/nuevas tecnologías y aprendizaje de las lenguas. *Las TICS en el aula de inglés*.
- [8] Ciuffoli, C. (2010). Facebook como paradigma de alfabetización digital en tiempos de barbarie cultural. En A. Piscitelli y B. I. Adaimo. *El proyecto Facebook y la posuniversidad*. Madrid: Ariel, pp. 111-128.
- [9] Curbelo, Aury (2010). Digital education technology. Encontrado en la red en la siguiente dirección <http://www.acurbelo.org/blogs/?p=100273>
- [10] Fernández del Río, A.B. y Barreira Arias, A.J. (2016). *Flipped Classroom: Innovando en Educación Infantil con alumnado de Altas Capacidades*.

- [11] Flumerfelt & Green, 2013. Using Lean in the Flipped Classroom for At Risk Students TOMADO DE http://www.ifets.info/journals/16_1/31.pdf
- [12] Kang, N. (2015). The comparison between regular and flipped classrooms for EFL Korean adult learners. *Multimedia- Assisted Language Learning*, 18(3), 41-72.
- [13] Eric Mazur (1997). *Peer Instruction: A User's Manual Series in Educational Innovation*.
- [14] Nakata. T. 2013. Optimising second language vocabulary learning from flashcards unpublished doctoral dissertation. Victoria University of Wellington New Zealand. <https://www.academia.edu/4557533>
- [15] Nation, Paul (1998). Helping learners take control of their vocabulary learning. *GRETA* 6(1): 9-18.
- [16] Palmberg, Rolf, "Vocabulary development in foreign-language learners," *Studies in Second Language Acquisition* (Special issue: The Use and Acquisition of the Second Language Lexicon) 9/2 (1987a), Pp. 201-219.
- [17] Richardson, J. (2009). *The next step in guided reading*. New York, NY: Scholastic Inc.
- [18] Seal, Bernard D., "Vocabulary learning and teaching," Pp. 296-311, in Celce-Murcia, M. (Ed.) *Teaching English as a Second or Foreign Language* (2nd Ed.), Boston, MA: Heinle&Heinle, 1991.
- [19] Tedesco, J. C. (2009) *Educación en la sociedad del conocimiento*. Bs. As: Fondo de Cultura Económico.
- [20] Tourón, J., Santiago, R. & col. (2013). "The Flipped Classroom" España: experiencias y recursos para dar 'la vuelta' a la clase. Disponible en: <http://www.theflippedclassroom.es/>
- [21] Tourón J., Santiago R. y Díez A. (2014). *The flipped classroom. Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje*. Ebook: Grupo Océano. Recuperado CVC https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/napoles_2016/04_carrillo.pdf

- [22] Vivando Verónica. (2001). La adquisición de vocabulario en una segunda lengua: Estrategias cognitivas y lazos afectivos. URL <http://encuentrojournal.org/textos/12.17.pdf>
- [23] Wilkins, David Arthur, *Second-Language Learning and Teaching*, London: Edward Arnold, 1974.
- [24] Wonga, Lillian L.C. & David Nunan (2011). The learning styles and strategies of effective language learners. *System* 39(2), 144-163
- [25] Zhang, H. W., Li, J., Jiao, L. P., Ma, W. L., & Guan, C. (2016). The Adjustment and Effects of Vocabulary Teaching Strategies in Flipped Classroom. *Creative Education*, 7, 1966-1973. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.714199>

17

APPLICATION “ LEARN ENGLISH 6000 WORDS” AND ITS IMPACT ON THE READING SKILL OF STUDENTS OF THE SAN PEDRO CLAVER EDUCATIONAL INSTITUTION OF GRADE 11

APLICACIÓN MÓVIL “ APRENDER INGLÉS 6000 PALABRAS” Y SU INCIDENCIA EN LA HABILIDAD DE LECTURA DE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN PEDRO CLAVER DE GRADO 11°

Larry Peñaranda G

Juan Sebastián España Saavedra

Sergio Andrés Gómez Rodríguez

Faculty of Education

Unidad Central del Valle del Cauca

“UCEVA”

¹ *lpenaranda@uceva.edu.co Estudios: Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en inglés-francés y Maestría en Educación Superior de la Universidad Santiago de Cali. (0000-0003-34)*

² *sebastian13.1997@hotmail.com Estudios: Licenciado en lenguas extranjeras con énfasis en inglés y francés de la Unidad Central del Valle del Cauca. (0000-0002-4966-6036)*

³ *chechoandres_1018@hotmail.com Estudios: Licenciado en lenguas extranjeras con énfasis en inglés y francés de la Unidad Central del Valle del Cauca. (0000-0002-8968-866)*

RESUMEN

Esta investigación presenta los resultados de un estudio cualitativo con un diseño de investigación-acción sobre los procesos de enseñanza de las lenguas extranjeras. El trabajo buscó investigar el efecto de la aplicación Aprender Inglés 6000 Palabras en el desarrollo de la habilidad de lectura en lengua extranjera – inglés. Inicialmente, se administró una prueba de diagnóstico con el fin de establecer el nivel de la habilidad de lectura en inglés de los estudiantes. Posteriormente, se llevaron a cabo una serie de intervenciones de diez (10) sesiones basadas en clases que tenían como recurso la implementación de la aplicación, de igual manera un worksheet donde se evaluaba lo visto en la clase, durante este proceso se evaluaron micro habilidades de lectura como: decodificación, fluidez, memoria, vocabulario, cohesión y razonamiento. Finalmente, se realizó una prueba final para observar el desarrollo de la habilidad de lectura de los estudiantes. Los resultados iniciales mostraron que los estudiantes tenían un nivel bajo de inglés en la habilidad de lectura. Después de la implementación; los estudiantes evidenciaron una mejora en las microhabilidades de lectura; de igual se observa mejoría al obtener resultados positivos en la prueba final.

PALABRAS CLAVE

Aplicación móvil, habilidad de lectura, inglés, mobile learning.

ABSTRACT

This research presents the results of a qualitative study with an action research design on the teaching processes of foreign languages. The work sought to investigate the effect of the application Learning English 6000 Words in the development of reading ability in a foreign language - English. Initially, a diagnostic test was administered in order to establish the level of reading ability in English of the students. Subsequently, a series of interventions were carried out in ten (10) sessions based on classes that had as a resource the implementation of the application, in the same way a worksheet where what was seen in the class was evaluated, during this process micro skills were evaluated of reading as: decoding, fluency, memory, vocabulary, cohesion and reasoning. Finally, a final test was conducted to observe the development of students' reading ability. The initial results showed that the students had a low level of

English in reading ability. After the implementation; the students evidenced an improvement in the reading micro-abilities, of equal improvement is observed when obtaining positive results in the final test.

KEYWORDS

Mobile application, reading ability, English, mobile learning.

I. INTRODUCTION

New communication and information technologies have been applied to the teaching-learning of foreign languages satisfactorily through the use of software, and the Internet understood as e-learning that is learning through electronic devices, which boost the coverage and effectiveness of learning a language that is evident during the implementation of technological tools.

This is where it is necessary to seek and implement new strategies to stimulate the development of reading skills in youth, who do not understand the importance and benefits of speaking a foreign language, the Mobile Learning that Cabero, Gallego, and Brazuelo pose (2011) [1] focuses on learning through mobile applications taking into account the ease that is presented today when owning a Smartphone. This is where reading is fundamental in learning English as a foreign language, since it promotes the acquisition of grammatical structures, vocabulary and vocabulary for a consolidation of the idiomatic base, as mentioned by the linguistic researcher of vocabulary acquisition Nation P. (1990) [2], therefore seeking to respond by responding to the aforementioned problems, the implementation of the mobile application Learning English 6000 words was carried out in favor of the development of the reading ability of the students of the San Pedro Claver school in the city of Tuluá.

This study is relevant for other learning contexts of a foreign language or second language, since the exposed problem covers different educational areas. As students of foreign languages, children in their basic primary or bachelor and future graduates, it is necessary to develop a reading ability that allows communication in English as a foreign language is favored in the best way possible and allows the achievement of this purpose. The effect is to break the paradigm of education and ICT, which is a phobia towards ICT, on the other hand,

seeks to promote research of this nature that adhere information technologies to the educational sector in search of new methodologies and promote the good performance. It also allows creating a strategy in which the Mobile Learning is a tool for many teachers who wish to focus on the acquisition of vocabulary, however the variety of categories of the mobile application allows working with other English skills, finally contributing significantly to the acquisition of vocabulary of the English learner due to what Wilkins J. (1972) [3] says “without grammar, very little can be expressed; without vocabulary, nothing, if the vocabulary is not constantly increasing, the learning process is not effective. “ The importance of the vocabulary according to Wilkins influences the learning process of the student, being the basis so that this can be expressed, therefore, the vocabulary is the axis of the Wilkins language, mentions that it is necessary to work on a strengthening on this in order to have a baggage at the time of speaking that being contextualized favors notably the condition of the high school student.

II. THEORETICAL FRAMEWORK

A. Conceptions About ICTs

Currently, education presents a change because ICTs are becoming the most important tools in the teaching-learning processes in Colombia and in the world. The inclusion of these generates the possibility of taking education to all corners and of maintaining a teaching equality in children, young people and people who use these technology systems as learning mechanisms. The ICT is a positive aspect in personalized teaching, meeting the needs, doubts and enhancing the skills of each of the students; because they can complement, enrich and transform education. In addition, it can facilitate universal access to education, reduce differences in learning, support the development of teachers, improve the quality and relevance of learning, strengthen integration and improve the management and administration of education. Therefore, the implementation of ICT in education for the transformation of the learning environment is fundamental.

Considering the opinions of the experts in the field of ICT, they present their theories to highlight the importance of their use in the area of education, one of the greatest promoters of its use in education is (Ausubel, 1960) [4]. ICTs are really effective means for the teaching-learning process, because simulations

can be made, previous knowledge can be rescued, it is given to a constructive, dialogic, contextualized and reflective learning. This is the opportunity for the student to improve their autonomous learning and can come to be approaches to their own thinking, learning in a way that encourages reflection and seeks to position the student in a specific environment.

B. Conceptions About Mobile Learning.

The ICTs are subdivided and in the same way it is affirmed that the tool used and known worldwide is the Mobile Learning (ML), known as a relatively new teaching and learning modality. That allows students and teachers the creation of new learning environments at a distance through mobile devices with Internet access Universidad Politécnica de Madrid (2013) [5]. The ML concept may have equivalence to Spanish as mobile learning, or as an integration of mobile technologies in the educational context. In addition, ML is basically the use of notebooks, cell phones and tablets in learning. The use of ML in relation to reading ability should be contemplated because of the benefits offered by this ability, which in most cases needs to be worked on constantly. It is considered that it is a strategy to reduce the time reserved for learning only, leaving space for the quicker update of contents when compared to traditional learning methods, later what gives more qualification to the professionals graduated from the institutions of teaching.

The concept of ML also cannot be limited only to mobile applications. Taking into account that traditional education is an important market, mainly in the teaching of languages, it is also possible to access videos and audio files, produce and send them to classmates, enter social networks and talk about the topics studied. However, the ML does not replace any teaching-learning process, on the contrary, this technology enables and seeks to be a tool to help in this process, being only a means of interaction, helping the teacher in their activities.

C. Language acquisition.

Understanding the process of language acquisition as the cognitive process by which human beings, making use of their innate linguistic competence, learn to communicate verbally using the natural language used in their social environment at the time of their birth and during their childhood until the

adolescence. Indeed, this process is chronologically limited because it happens as Piaget puts it in the "Pre-operative Period" or "critical period" according to Paez (2011) [6] "Jean Piaget enters into cognitivist theories and his explanation of language acquisition It is the one with the greatest transcendence. "For this reason for Piaget, the semiotic symbolic function is in the origins of language in the child and develops prior to the linguistic phenomenon. Here lies the importance of symbolic games, graphic image and deferred imitation are examples where the linguistic becomes part of a larger capacity, the symbolic function.

Therefore (Paez, 2011) [7] quotes Piaget mentioning that "There is a symbolic function broader than language and that includes, in addition to verbal signs, symbols in the strict sense." What it does is to exalt the primacy of the cognitive over the development of communication and language. Piaget considers that, culminating the sensorial motor stage the child, through coordination and differentiation of motor sensory schemes, builds the ability to represent objects, events, people, etc. Among other opinions, various experts in the field of linguistics agreed in a certain way with Piaget's theory, although others looked at the acquisition of language in a rationalist way for example Birchenall (2014) [8] "Chomsky exposes in his structuralism, that" the acquisition of language is largely a matter of maturation of an innate linguistic capacity, maturation that is guided by internal factors, by a form of innate language that is sharpened, differentiated and reaches a specific realization through experience ". This author proclaims that language is a "mental organ" with a quasi-biological determination. The understanding or cognition have no role in the emergence of language, controlled, according to him, by specific mechanisms of innate nature.

D. Learn English 6000 words.

The application English 6000 words developed in 2013, this has characteristics that make it a useful application for the process of vocabulary acquisition, such as: the pronunciation of words, counter accurate and wrong words, also has several methods to work on the same topic, therefore, the lessons are short and 2 or more methods can be implemented for the same subject. It has varied themes depending on the level chosen for example in beginner is related to family issues, appearance, relations organs, the family and increases its complexity exponentially.

III. METHODOLOGY

This study has a qualitative approach given that the research focuses on information collection and interpretation, it should be noted that according to (Hernandez & Baptista, 2010) [9] “qualitative research provides depth to the data, dispersion, interpretive richness, contextualization of the environment or, details and unique experiences.” In this way, the purpose is to collect information and finally to give a solution to the problem raised, focusing on the interpretation of it that allows to make the contrast of what happened in the investigative process. as well as to observe the performance of the students during this time when carrying out the interventions, the collection of information regarding how the students perceive the environment, the class and interactions; this serves to know the improvement of these within the investigation at the moment of throwing the extracted results of this information to convert them is really important data.

The methodological approach is based on the guidelines of action research, because it responds to qualitative research, Latorre (2005) [10] argues that action research is used to describe a set of activities that teachers develop in their own classrooms, It is also considered as a generating tool for social change and educational knowledge about a socio-educational reality where it provides autonomy and empowers those who perform it, understanding that what is sought through each research process is to solve an existing problem in the search to improve the quality of those involved; this is why, the present research proposes to solve the problem of low reading level in English through action research.

Action research focuses on educational praxis and change in social settings. (Kemmis, 1988) [11] Raises that this research follows an introspective spiral, research cycle consisting of planning, action, observation and reflection; where the present investigation is represented in the following illustration.



Fig. 1 Action Research cycle.

Bearing in mind how the research is planned, it is necessary to implement a scope that responds to the need to describe in detail the stages of the process, as well as to observe the substantial aspects of the investigation, considering this need, the scope of this investigation is of descriptive type because according to (Hernandez & Baptista, 2010) [12] “the descriptive studies allow to detail situations and events, that is to say as it is and how a certain phenomenon manifests and seeks to specify important properties of people, groups, communities or any other phenomenon that is submitted to analysis. “ In this way, the research takes the course of describing the processes of the students during the interventions, focusing on the performance of them for each class.

The present investigation focused on the educational field given that it was carried out in the San Pedro Claver Educational Institution, an institution of baccalaureate formation, the students are in a stage of adaptation to university life, which reflects the desire to learn by part of the students. The age range is in an average of 15 to 19 years, taking into account the environment where it is directed and the population that seeks to impact, it is determined that it is an educational research, the group consists of 32 students categorized into 15 students of masculine gender and 17 students of feminine gender, where the socioeconomic stratum is between 2-4 because they are students bordering the educational institution that is located in the west of the city of Tuluá.

A. Information Gathering Techniques and Instruments.

The first instrument, is an English test created by Cambridge Assessment English, called Key (KET), called Key English test 1 of the year of 2004. This test was applied in a physical way where students had to mark in pencil the correct answer. It grants a level of English from -A to A2; If the participant obtains the majority of correct answers, the test gives a meritorious level B1, according to the Common European Framework of References for Foreign Languages as a pre-intermediate level. When the student succeeds in obtaining certification at this level, it demonstrates that the person can use English to communicate in simple situations. The test seeks to evaluate the four English language skills: reading, writing, listening and speaking. Therefore, in this research, the reading component was used, where the test lasted 1 hour 10 minutes; The test is composed of five sections each with one or more texts and a set of questions, texts ranging from brief notices to complex texts, this test covers a variety of reading skills, from vocabulary to full text level.

The second instrument implemented, is a didactic unit which is composed of the following stages: Warm up; which is a stage where you want to carry out a previous activity that stimulates the students with respect to the central theme that will be observed, it should be noted that the warm up can be an activity preamble of the central axis of the class; In the same way, the central activity is carried out, which can consist of several activities that will be the axis of the class where the central theme and its components are to be presented, later the wrap up helps to solve doubts or concerns that are had about the central theme, the wrap up is intended to be the activity that prepares the students for the last stage of the class, the evaluation. Finally, the evaluation considers feedback activities that are the mechanism to observe the performance of the student in relation to the topic seen.

The technique in charge of evaluating is another English test designed by Cambridge Assessment English, called Key (KET) The difference between this test and the initial one is that they are of different versions, the one used in This stage is Key English Test For Schools of the year 2009, they have the same sections to evaluate. This test was applied in a physical way where the students had to mark in pencil the correct answer.

The first observation technique for the collection of information is the assessment grid, this instrument is characterized by the implementation of the micro-skills, for the creation of this instrument the Likert scale is referenced to determine the performance of the students, in relation to the micro-skills composed by decoding, fluency, vocabulary, construction of sentences and cohesion, reasoning and prior knowledge and memory. (SHANKWEILER, and others, 1989) [13] In order to verify how was their performance during the class correlating with the performance scale that is composed of excellent, outstanding, acceptable, insufficient and deficient.

The second instrument present in this research is the field diary, according to (Hernandez & Baptista, 2010) [14] "Likewise, it is common for annotations to be recorded in what is called a field journal or logbook, which is a kind of personal diary". Where it is kept in mind that descriptions of the environment or context and what happened during the intervention must be included, the field diary is where the researcher records his notes, reflections, points of view, preliminary conclusions, initial hypothesis, doubts and concerns. It is important to have a record of all the events and the complete descriptions of each intervention, so that it is an instrument in which each one of the analyzes made to the progress process of each student can be supported.

IV. RESULTS

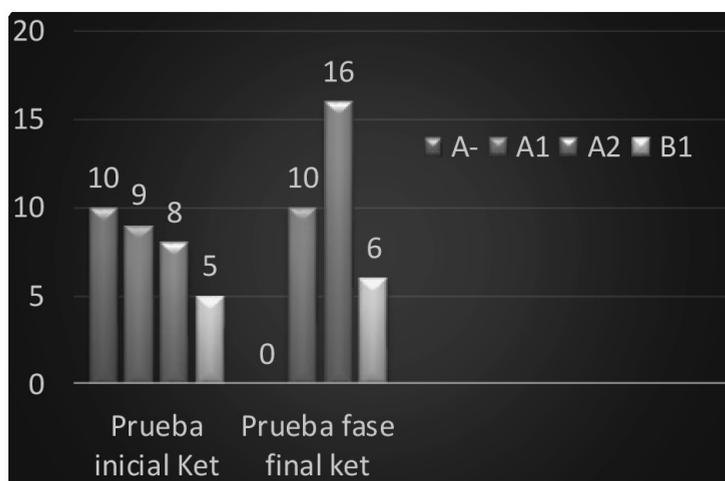


Fig 2 Results Ket test.

At a general level, the result between both tests is notable mainly when it is highlighted that in its final stage no student obtained -A which means that on this occasion the students at least were able to understand and use everyday expressions of very frequent use, as well as simple phrases designed to meet immediate needs. In addition, there was an increase of students who improved their level by positioning themselves in A2 giving, as well as results students able to understand phrases and expressions of frequent use related to areas of experience especially relevant (basic information about himself and his family, purchases, places of interest, occupations, etc.). This means that the students were able to have an effective performance in the final test, specifically focusing on the vocabulary section, where mostly the students were able to answer almost all the answers, in contrast to 8 students who obtained A2 in the final phase, in the final phase it became 16 students in total, which is decisive and gives us to understand that there was an impact at this level. Finally there was a minimal but significant increase when in the initial test 5 students obtained B1, but in the final test they were 5, which tells us that there is an impact in the process that determines that the students are able to understand the main points of clear texts and in standard language, if they deal with familiar issues, whether in work, study or leisure situations.

V. DISCUSSION

Taking into account the process of the present investigation, where a mobile application was implemented to generate an effect on reading ability in a group of 11th grade students from an institution in the city of Tuluá, a process where they faced the application Learn English 6000 words where for 10 weeks they had classes with varied thematic axes that were articulated with a class that made use of the mobile application, allowed to say that the use of the mobile application Learning English 6000 Words , had a positive effect for the improvement of the reading ability, since the students showed during the periodic evaluations carried out each class through a reading and in the final test, a significant improvement in the micro skills that were worked during the weeks of intervention. Thanks to the above, the students had an improvement in the decoding section, demonstrating an ability to decipher what they were reading. Likewise, in fluency ability, which is correlated with reading comprehension, there was a considerable improvement when they made the readings, in turn

in the substantial vocabulary for good performance despite generating certain difficulties in quality of vocabulary learning, this development was progressive in general. The cohesion or coherence evidenced in the texts worked, the students presented solid bases for understanding the sequence and the content of the reading exercises, the reasoning was a skill affected of slow way because the students presented difficulties in the same however there was a noticeable change, finally the memory that is considered essential was one of the strong aspects of the students at the time of developing the activities.

Contrasting the results of the present investigation with the background, it can be deduced that they are similar, since in the work of (Sanchez, Castaño, & Londoño, 2016) [15] an advance was found regarding the perspective of the people surveyed in relation to the mobile applications for the teaching of a foreign language, it was found that 10.37% of respondents, despite having smartphones, said they have no interest in including these applications in their learning process; many of them because of ignorance of the applications and others because they do not consider them very complete in search of observing their process each class, initially they did not have a good perspective in relation to the benefit of mobile applications for learning however According to some respondents that they rated the usefulness of the applications at a high level, the apps are "an alternative that increases the autonomous learning of the student and the teacher, in the same way their ability to self-evaluate and reflect on the learning and teaching process (Sanchez, Castaño, & Londoño, 2016) [16] Paralleling the present research, we observed an affinity on the part of the students to have used the English app 6000 English words, in this order of ideas the students' statements regarding the application it was positive because they expressed comfort regarding the dynamics of the class, they proposed to use the application for longer than usual, similarly commented that the learning obtained through the application to be a different method from the perspective of them was fruitful in relation to conventional classes.

As justified (Cabero, Gallego, & Brazuelo, 2011) [17] and the implementation of mobile learning, in this research it became evident in a significant way, keeping in mind that the application used managed to meet the learning expectations, however it is pertinent to clarify that for a good use of Mobile Learning is necessary for the teacher to understand the use and ease of this, in this research

by researchers chose to give priority to the application in most to focus on what they learned during class.

VI. CONCLUSIONS

The students of grade 11-2 of the Educational Institution San Pedro Claver in their diagnostic test had a low performance, evidencing a notable failure in the reading ability, in this test it was observed how the students present deficiencies especially in the last section where they read an extensive text for a meticulous understanding and identification of main ideas in search of the ability to read objectively, and in turn fill in blank spaces that were present in the text.

The application English Learning 6000 Words had an impact on the population referring to the learning of the student, it was observed how during the didactic sequences there was a considerable effect on the performance of the students specifically in the micro skills of reading during the classes, of equal This way re affirms that the implementation of Tics is an alternative for teaching.

In the final test an increase in the reading ability of the students manifested in the result of said tests was evidenced. Subsequently, a notable difference in relation to the diagnostic test is observed, considering the factors pertaining to the investigative process, concluding the impact of the application to learn English 6000 words in the reading ability of the students.

Finally, the process carried out contrasts how the application English Learning 6000 Words had a positive effect on the students of grade 11-2, making clear through the initial test that they had a low level of English, during the interventions where they were evaluated periodically there was improvement in skills such as vocabulary and memory. In its final stage, the benefit of the implementation of the application was tested by analyzing the results obtained from the initial test with relation in the final test, affirming the existing impact of the application on reading ability.

VII. RECOMMENDATIONS

The implementation of the mobile application without a didactic sequence, without activities that give a deepening to the topics seen in the application, would have as a consequence that students will witness monotony and get tired

of the application; which would have the opposite effect to the purpose of the latter, which is to improve the English skills of students by motivating them to use ICTs.

Contrasting how the process was by means of a test similar to the diagnosis allows to have reference points according to the process of the research subjects. In addition, complement this study by using other mobile learning applications, with the purpose of educational effects.

It is necessary to implement the learning process through the use of mobile applications through an approach to the teaching of foreign languages such as CLIL, ESA. For purposes of order and to have fruitful and profitable interventions.

This research offers aspects to be considered in the educational environment and use of Mobile Learning, highlighting the result of these in reading ability, when the ML is addressed effectively, is to point to a digital education. In the same way, the use of strategies both in the classes and in the application, were decisive to carry out the research.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

[1] Cabero, J., Gallego, D., & Brazuelo, F. (2011). *Mobile Learning. Los Dispositivos Móviles Como Recurso Educativo*. Madrid: Eduforma.

[2] Nation, P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. New York: Newbury.

[3] Wilkins, J. (1972). *Linguistics in language teaching*. London: Edward Arnold,. Retrieved from Temas para la educacion: <https://www.feandalucia.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd5037.pdf>

[4] Ausubel, D. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*(51), 267-272. Retrieved from La teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel.

[5] Universidad Politécnica de Madrid. (2013, Noviembre). *Guía para la implantación del MOBILE LEARNING*. Retrieved 6 12, 2018

[6] Paez, A. (2011). Piaget lenguaje, conocimiento y educación. *Revista Colombiana de Educación*, 4-5-6-7-8.

- [7] Paez, A. (2011). Piaget lenguaje, conocimiento y educación. *Revista Colombiana de Educación*, 4-5-6-7-8.
- [8] Birchenall, L. B. (2014). SCIELO. Retrieved from SCIELO: <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v42n2/v42n2a08.pdf>
- [9] Hernandez, S., & Baptista. (2010). *Metodología de la investigación*. Bogotá: Mc Grawhill.
- [10] Latorre, A. (2005). *La investigación acción*. graó.
- [11] Kemmis, s. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. la investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martinez Roca.
- [12] Hernandez, S., & Baptista. (2010). *Metodología de la investigación*. Bogotá: Mc Grawhill.
- [13] SHANKWEILER, D., LUNDQUIST, E., KATZ, L., STUEBING, K. K., FLETCHER, J. M., & BRADY, S. (1989). *Comprehension and Decoding: Patterns of Association in Children With Reading Difficulties*.
- [14] Hernandez, S., & Baptista. (2010). *Metodología de la investigación*. Bogotá: Mc Grawhill.
- [15] Sánchez, J., Castañeda, A., & Londoño, A. (2016, Junio). *Uso de Aplicaciones Móviles Para el Aprendizaje de una Lengua Extranjera*. (Trabajo de grado). Bogotá(Universidad de Lasalle).
- [16] Sánchez, J., Castañeda, A., & Londoño, A. (2016, Junio). *Uso de Aplicaciones Móviles Para el Aprendizaje de una Lengua Extranjera*. (Trabajo de grado). Bogotá(Universidad de Lasalle).
- [17] Cabero, J., Gallego, D., & Brazuelo, F. (2011). *Mobile Learning. Los Dispositivos Móviles Como Recurso Educativo*. Madrid: Eduforma.

18

EL ESTRUCTURALISMO EN LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS

THE STRUCTURALISM IN THE TEACHING OF THE ENGLISH LANGUAGE

Mgs. Hugo Hernán Romero Rojas¹

Mgs. Marcela Patricia Gonzalez Robalino²

Mgs. Jacqueline Guadalupe Armijos Monar³

Universidad Nacional de Chimborazo , Riobamba, Ecuador

1 * *Magíster en lingüística aplicada al aprendizaje del Inglés. Diplomado Superior en Metodologías para el aprendizaje del idioma Inglés. Profesor Titular Universidad Nacional de Chimborazo, Riobamba, Ecuador*

hromero@unach.edu.ec 0981007230 <https://orcid.org/0000-0001-8335-0599>

2 *Magíster en lingüística aplicada al aprendizaje del Inglés. Diplomado Superior en Metodologías para el aprendizaje del idioma Inglés, Profesora Titular, Universidad Nacional de Chimborazo , Riobamba, Ecuador*

marcepago76@gmail.com 0995718741 <https://orcid.org/0000-0002-4772-6090>

3 *Magíster en lingüística aplicada al aprendizaje del Inglés, Diplomado Superior en Metodologías para el aprendizaje del idioma Inglés, Profesora Titular, Universidad Nacional de Chimborazo , Riobamba, Ecuador*

jgarmijosmonar@gmail.com 0958842089. <https://orcid.org/0000-0001-7580-2292>

RESUMEN

El presente trabajo parte brevemente del concepto de paradigma, la adquisición de la lengua materna versus el inglés como segunda lengua; posteriormente, se plantea el estructuralismo en la enseñanza del idioma inglés por medio de una propuesta de análisis sintáctico (sujeto, predicado y sus modificadores), tomando en cuenta las combinaciones de las categorías gramaticales en oraciones simples con verbos transitivos. Finalmente se ejemplifica un ejercicio de sustitución.

PALABRAS CLAVE: estructuralismo, funciones gramaticales, oraciones simples.

This article briefly starts from the concept of paradigm, the acquisition of the mother tongue versus English as a second language, later, the structuralism in the teaching of the English language is contemplated through a proposal of syntactic analysis (subject, predicate and its modifiers), taking into account the combinations of grammatical categories in simple sentences with transitive verbs. Finally, a substitution exercise is exemplified.

SUMMARY

KEYWORDS: Structuralism, grammatical functions, simple sentences.

A inicios del siglo XVII el estadounidense Thomas Kuhn publica su trabajo cumbre *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. Por medio de esta obra aparece el concepto de paradigma. Para Kuhn un paradigma es un conjunto de realizaciones científicas universalmente reconocidas que durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica. (Raffone, 2015)

Paradigma, es una guía del quehacer para la exploración de la comprensión... modelo, o ejemplo que se realiza para encontrar contestación a las dificultades que el desconocimiento propone (mayéutica socrática, la deducción aristotélica, la lógica formal con sus relaciones circulares entre premisas y conclusión y sus modos de formular nuevas propuestas; la inducción originadora del empirismo, el cartesianismo que dio lugar al deductivismo...); una forma de comprender, una ruta destacada de creación de conocimiento... (Montero, 2005)

Paradigma científico es una constelación de alcances, términos, valores, técnicas, etc. que tiene una comunidad científica en común y que son aplicados por esa comunidad para la definición de problemas y soluciones legítimas. Paradigma

Social sería una constelación de términos, valores, percepciones y prácticas que tienen en común una comunidad y que forma una determinada vista, percepción de la realidad que es el substrato de la manera como esta sociedad se auto-organiza. (Capra, 1996)

El paradigma también se lo puede considerar como el conjunto de los supuestos teóricos generales, las leyes, las técnicas de aplicación adoptados por los miembros de una comunidad científica para estudiar fenómenos y problemas.

Este breve análisis es imprescindible antes de partir con la temática. El inglés hoy en día se lo considera como la clave del éxito que permite abrir las puertas del conocimiento. La primera lengua o lengua materna tiene prevalencia en los planes de estudio tanto en las horas como en el desarrollo de la misma en comparación con el inglés, este no se lo practica o se lo desarrolla en nuestro medio en donde el español impera, en esta abismal diferencia yace el valor de la enseñanza y la adquisición del idioma extranjero por parte de los educandos.

La lengua materna es aquella que entra en contacto directo con el niño a través de sus progenitores, familiares y amigos, lo que no sucede con la segunda lengua que se encuentra fuera del entorno sociolingüístico, su exposición al inglés se lo realiza en la escuela y dependiendo el número de horas semanales si es una escuela pública o privada. Si una lengua no oficial es utilizada para la enseñanza es considerada como lengua extranjera, la cual se convirtió en un instrumento de uso común entre las diferentes clases sociales, permitiendo de esta forma tener acceso a redes y entornos virtuales y a bases de datos científicos. (Krashen 1981)

El inglés se lo adquiere en nuestro medio en una institución educativa, no es común o habitual la comunicación en segunda lengua, más bien, la primera lengua es la utilizada a diario en todo tipo de eventos de tipo laboral, educativo, cultural, etc. En el Ecuador entendemos que cuando nos comunicamos en inglés la estamos utilizando como lengua extranjera porque la lengua materna en la que interactuamos es el español. La enseñanza del inglés en el Ecuador se ha institucionalizado en los centro educativos públicos y privados gracias a los acuerdos ministeriales, en 1992 se firmó un convenio entre el British Council y el Ministerio de Educación, en el cual se implementa una reforma curricular en la enseñanza del inglés en la educación secundaria. (British council, 2015)

Cuando se da un movimiento migratorio las personas están obligadas a comunicarse en un nuevo idioma, algunos compatriotas que viajaron a los Estados Unidos experimentaron un aprendizaje obligatorio y necesario para poder subsistir y convivir con sus congéneres en el desarrollo de sus actividades. (Hernández, 2014).

Las teorías lingüísticas en el transcurso del tiempo han influenciado en los cambios de paradigma en la enseñanza del idioma inglés. Hasta el año de 1970 la lingüística estructural predominó, en este período el currículo de enseñanza del inglés se regía en lo estructural. Ferdinand de Saussure fue el padre del Estructuralismo, quien contradictoriamente no plasmó en ningún escrito su sapiencia, fueron sus discípulos Bally y Sechehaye recuperaron sus enseñanzas en el libro Curso de Lingüística General.

Las escuelas estructuralistas fueron tres: la de Praga con Troubeskoy y Jacobson; la de Copenhague Louis Hjelmslev; y la de Norteamérica con Bloomfield y Harris. El predominio del estructuralismo ha sido evidente en los diferentes métodos de enseñanza del idioma inglés, así tenemos los siguientes:

Grammar Translation Method (Método de Traducción Gramatical).

Direct Method (Método Directo)

Método Audio-Lingual

Total Physical Response (Método de Respuesta Física Total).

Silent Method (Método Silencioso)

Suggestopedia method (Método de Sugestopedia) (Madany-Saa, 2013)

En el Ecuador, durante la clases de inglés las oraciones eran presentadas y esquematizadas de acuerdo a las funciones gramaticales o sintácticas,

Las funciones sintácticas son terminales de relaciones contraídas linealmente en determinado contexto (oración, construcción). Las funciones se llenan con palabras o construcciones... (Kovacci, 1990)

así tenemos núcleo del sujeto y sus modificadores: modificador directo (md), modificador indirecto (mi); el núcleo del predicado y sus modificadores; objeto directo (OD), objeto indirecto (OI) y los complementos circunstanciales (CC).

El objeto directo (OD) es un modificador monovalente de voz activa, se duplica con los pronombres objetivos (lo, la, los, las y le,les)...

El objeto indirecto (OI) se representa o se duplica con el pronombre personal objetivo de tercera persona en sus formas le (se),les, y por conmutación con ellas, las objetivas de primera y segunda persona. (Kovacci, 1990)

El complemento circunstancial no puede ser sujeto en voz pasiva y no puede ser conmutable por un pronombre objetivo. El agente puede ser sujeto en voz activa, no puede ser conmutable por un pronombre objetivo. (Barrenechea, 1984)

PROPUESTA DE ANÁLISIS SINTÁCTICO

Dada la oración

The beautiful girl in black sings a song.

[]

Aplico los siguientes pasos:

1. Utilización de los corchetes para la delimitación de la oración simple.
2. Identificación del verbo flexionado: sings, este verbo desempeña la función de núcleo de la oración.
3. Separación de la oración en sujeto (S) y predicado (P).



4. El sujeto es simple, la categoría gramatical es el sustantivo que desempeña esta función es girl.

5. El núcleo del sujeto girl está acompañado de dos modificadores The y beautiful, la categoría gramatical de estas palabras es adjetivo, un adjetivo puede desempeñar la función gramatical de modificador directo (md). In black es un modificador indirecto porque inicia con una preposición in.

6. La naturaleza del núcleo del predicado es verbal sings es un verbo flexionado, por su clasificación sintáctica es un verbo transitivo, entonces, de acuerdo a su construcción es exocéntrica, está presente el enfrentamiento entre sujeto y predicado.

7. A song desempeña la función gramatical de objeto directo, es posible aplicar las dos operaciones formales de la pronominalización y la pasivización para su análisis.

8. Pronominalización: The beautiful girl sings it. It reemplaza a: a song

9. Pasivización: A song is sang by the beautiful girl. El objeto directo pasa a ser sujeto y el sujeto the beautiful girl pasa a ser agente. Otra forma de comprobación es utilizando la palabra this (para el singular), these (para el plural), en este ejemplo This is sang by the beautiful girl. This reemplaza a: a song.

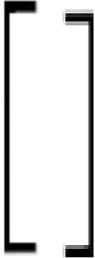
Si a la oración The beautiful girl in black sings a song incrementa to Mary, tenemos:

10. Identificar el objeto indirecto to Mary. El procedimiento a seguir es la comprobación que se logra por medio de la pronominalización, reemplazamos to Mary con un pronombre personal objetivo de la tercera persona her, acompañado de la palabra to. Es importante aclarar que en español sería el pronombre objetivo le que sirve tanto para el género masculino como femenino. La oración sería The beautiful girl in black sings a song to her, her reemplaza a Mary.

Ahora bien, si a la oración le incrementamos *in the mornings*, tenemos:

The beautiful girl in black sings a song to Mary in the mornings.

11. Identificamos el complemento circunstancial que corresponde a tiempo *mornings* y que empieza con la preposición *in*.



En estos once pasos se plantea la propuesta para analizar las oraciones simples con verbos transitivos.



Sujeto

The beautiful girl in black sings a song to Mary in the mornings. MD N
MD MI N OD OI C C

PREDICADO (ORACIÓN SIMPLE)

Las clases de las palabras pueden ser las siguientes: sustantivos, adjetivos, verbos, verboides (infinitivos, gerundios y participios), preposiciones, conjunciones y relacionantes. Todas estas categorías pueden ser descritas según tres criterios el semántico, morfológico y sintáctico. Estas clases llamadas también categorías gramaticales pueden ser reemplazadas en su misma categoría, de esta forma en las clases de inglés el profesor aplicaba los ejercicios de sustitución en inglés denominado *substitution drills*.

The beautiful girl in black sings a song to Mary in the mornings.

1. Con adjetivos.

Bad , green. The bad girl in green

Sad, yellow. The sad girl in yellow

Tall, red. The tall girl in red

2. Con sustantivos

Boy. The bad boy in green

Student. The bad student in yellow

Person. The bad person in red

3. Con verbos.

Writes. The bad boy in green writes a song to Mary in the mornings.

Sends. The sad student in yellow sends a song to Mary in the mornings.

Reads. The bad person in red reads a song to Mary in the mornings.

4. Con nouns (OD)

A book. The bad boy in green writes a book to Mary in the mornings.

A tale. The sad student in yellow sends a tale to Mary in the mornings.

A story. The bad person in red reads a story to Mary in the mornings.

5. Sustantivos (OI)

To Michael. The bad boy in green writes a book to Michael in the mornings.

To Jennifer. The sad student in yellow sends a tale to Jennifer in the mornings.

To Rachel. The bad person in red reads a story to Rachel in the mornings.

6. Con adverbios

At noon. The bad boy in green writes a book to Michael at noon.

In the afternoons. The sad student in yellow sends a tale to Jennifer in the afternoons.

In the evenings. The bad person in red reads a story to Rachel in the evenings.

CONCLUSIONES

Constituye una nueva propuesta de análisis que contrasta el inglés con el español.

Se puede analizar cualquier oración simple que tenga un verbo transitivo.

Constituye una base para los principiantes en el análisis sintáctico de las oraciones.

Por medio de la sustitución de palabras de la misma categoría gramatical se pueden obtener tantas oraciones como el número de verbos transitivos que se conozca, es decir el manejo de un vocabulario básico.

Permite comprender las funciones sintácticas tanto del idioma español como del inglés.

Su utilización y práctica es muy sencilla para los aprendices del idioma inglés.

La terminología utilizada corresponde al estructuralismo, esto es importante destacar porque en la teoría lingüística del generativismo se utilizan otros términos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Barrenechea, A. (1984). Estudios de gramática estructural. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- British Council. (2015). Recuperado el 16 de 03 de 2018, de <https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/English%20in%20Ecuador.pdf>
- Capra, F. (1996). La trama de la vida: una nueva perspectiva de los sistemas vivos. Barcelona: Anagrama.
- Hernández, E. (2014). Enseñanza del idioma inglés. Recuperado el 28 de Febrero de 2019, de <https://eprints.ucm.es/29610/1/T35913.pdf>
- Kovacci, O. (1990). El comentario gramatical . Madrid: Grafur, S.A.
- Krashen, S. (1981). Second language acquisition and second language learning. Oxford: Pergamon Press.
- Madany-Saa, M. (11 de Noviembre de 2013). Second Language Acquisition and Approches to Language. (H. Romero, Entrevistador)
- Montero, M. (1 de Abril de 2005). Scielo. Recuperado el 8 de Marzo de 2019, de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-00872005000100002&script=sci_arttext&tlng=pt
- Raffone, C. (17 de 09 de 2015). Scrib. Recuperado el 15 de 06 de 2019, de <https://www.scribd.com/document/281481109/Kuhn-Paradigmas-Ciencia>

19

CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DE LOS CONSUMIDORES DE COMIDA MEXICANA “TEX-MEX” EN CALI COLOMBIA

SOCIODEMOGRAPHIC CHARACTERISTICS OF THE CONSUMERS OF MEXICAN FOOD “TEX-MEX” IN CALI, COLOMBIA

Jonathan Ferney Virgüez¹

jonathan.virguez@uptc.edu.co

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia,

Sogamoso, Colombia

¹ Lic. Administración Policía de la Dirección Nacional de Escuelas de la Policía Nacional de Colombia, Cnd. a Magister en Administración con énfasis en Innovación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Grupo de Investigación GESTOR de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

jonathan.virguez@uptc.edu.co

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Sogamoso, Colombia

<https://orcid.org/0000-0001-5504-0817>

ABSTRACT

This article is supported by the inquiry “Mexican Food Consumption” Tex-Mex “in the Metropolitan Area of the City of Cali. A case analysis ”was promoted based on a mixed approach, where sociodemographic variables were examined and calculated; the peculiarities of consumers such as: individual and parental precedents for the consumption of Tex-Mex food, purchase motivations, consumption patterns and the abandonment of consumption towards products, the different forms of consumption where consumption patterns were investigated, means of consumption, customs and habits of consumers; In addition, economic, educational, family and health problems. This research is based on sociodemographic variations and certain particularities of consumers. Through 84 interviews with users of the Buffet Mexican Buffet franchises, which were located in different establishments of this brand; to those who were administered a semi-structured interview, the result of a pilot test and corroborated by experts, the results were analyzed in the INFOSTAT Software, where they prevailed: that men predominate as the main consumers of Tex-Mex food, particularly single and without children, aged between 14 and 45, with university studies, most of them located socioeconomically in the middle stratum and with family precedents of second degree of consanguinity and affinity, promoting the consumption of this type of food at an early age, between 14 and 21 years approximately, where a history of Tex-Mex food consumption is displayed.

KEYWORDS Cali, Consumer Characteristics, Colombia, Tex-Mex Food, Consumption, Sociodemographic, Tex-Mex.

RESUMEN

Este artículo está soportado en la indagación “Consumo de Comida Mexicana “Tex-Mex” en el Área Metropolitana de la Ciudad de Cali. Un análisis de caso”. Se fomentó a partir de un enfoque mixto, donde se examinaron y calcularon variables sociodemográficas; las particularidades de los consumidores como: precedentes individuales y parentales para el consumo de comida Tex-Mex, motivaciones de compra, patrones de consumo y el abandono del consumo hacia los productos, las diferentes formas de consumo en donde se indagaron los patrones de consumo, medios de consumo, costumbres y hábitos de los consumidores; además, inconvenientes económicos, educativos, familiares y de

salud. Esta investigación se orienta en variaciones sociodemográficas y ciertas particularidades de los consumidores. Mediante 84 entrevistas realizadas a los usuarios de las franquicias de Butacos Buffet Mexicano, que se ubicaron en diferentes establecimientos de esta marca; a los que se les administro una entrevista semiestructurada, resultado de una prueba piloto y corroborada por expertos, los resultados fueron analizados en el Software INFOSTAT, donde prevalecieron: que los hombres predominan como principales consumidores de la comida Tex-Mex, particularmente solteros y sin hijos, de edades entre los 14 y 45 años, con estudios universitarios, la mayoría ubicados socioeconómicamente en estrato medio y con precedentes familiares de segundo grado de consanguinidad y afinidad, promoviendo el consumo este tipo de comida a temprana edad, entre los 14 y 21 años aproximadamente, en donde se exhibe un historial del consumo de comida Tex-Mex.

Palabras claves: Cali, Características de los Consumidores, Colombia, Comida Tex-Mex, Consumo, Sociodemográfico, Tex-Mex.

INTRODUCCIÓN

En cuanto al consumo de comida Tex-Mex en Colombia, no se han elaborado estudios concretos y por ende no se sabe a ciencia cierta cuales llegan a ser las características de los clientes, además cuales son los patrones y hábitos de consumo, requiriendo por tanto efectuar una aproximación a la problemática, que permita ingerir en dar claridad de una realidad poco comprendida; así mismo, cimentar conjeturas para futuras investigaciones, en efecto si se toma en cuenta de que la mayoría de los problemas pueden ser predecibles.

El perfil de los consumidores de comida Tex-Mex en Colombia es limitado; se sabe de este por datos hallados en reportes informales que se adquirieron a través de diálogos sostenidos con los propietarios y administradores de las diferentes franquicias de esta marca en particular; en donde se atendieron a individuos consumidores de comida Tex-Mex, que en su mayoría llegan a ser hombres, de entre 23 y 30 años de edad. así mismo, son potenciales consumidores de otros tipos de comidas rápidas "Fast Food" (hamburguesas, perros calientes, pollo entre otras), socioeconómicamente de estrato medio, por el costo de los productos, con estudios universitarios, y sin entender muy bien las formas de su consumo, de ahí que, dicha información es imprescindible establecer.

Acerca del consumo de comida Tex-Mex, algunos estudios realizados en los años 2013-2018, en diferentes países, demostraron el consumo de comida Tex-Mex y otras comidas rápidas sin definir claramente el modo de consumo y las particularidades de los consumidores.

En el 2013, el instituto de estadísticas de puerto rico referencio, el consumo de alimentos de comida rápida. Que un 70% de la población puertorriqueña consume comida Tex-Mex, con una prevalencia hacia las mujeres del 53%, de edades comprendidas entre los 18 a 24 años, entre estratificación social media-alta, así mismo, con una prevalencia más elevada en cuanto a hipertensión, colesterol alto y desórdenes alimenticios (Rodríguez, 2013).

Además, durante el 2018, se realizó un estudio sobre la Influencia de la gastronomía Tex-Mex en el consumo étnico en España, demostrando en los resultados una prevalencia en su mayoría de trabajadores de empresas del 51,9%; de edades comprendidas entre los 30 a 40 años del 59%; en su mayoría procedentes de Madrid 93%, (Acle & Montiel, 2018).

Este estudio demuestra en cuanto a los indicadores de consumo de comida Tex-Mex según el sexo, las siguientes cifras: una tasa de prevalencia para Hombres (H) y Mujeres (M) según años vida (H=2,18%, M=0,55%); según último año (H=1,38%, M=0,35%); según último mes (H=0,09%, M=0,02%). En vista de ello, esta prevalencia propone que de los 2.471.474 habitantes de la ciudad Cali y su respectiva área Metropolitana, en edades comprendidas entre los 14 y 45 años, tan solo unas 67.471 personas han consumido comida Tex-Mex en algún momento de su vida. De estas, unas 42.756 llegaron a comprar comida Tex-Mex durante el último año y unas 2.863 durante el último mes. En definitiva, según los criterios descriptivos y establecidos en la metodología de esta investigación, se ha representado el número mínimo de actuales consumidores de comida Tex-Mex en la ciudad de Cali.

Para que se pueda concluir esta investigación; que, en contraste a estudios previos donde se demostraban cifras inexistentes o insuficientes, se puede exhibir en el presente estudio que el consumo de comida Tex-Mex llega a ser satisfactoriamente aceptados por la sociedad caleña, ya que su consumo se ha incrementado satisfactoriamente.

OBJETIVO

Se propuso la investigación para determinar cuáles eran las características de las personas que consumen comida Tex-Mex en la ciudad de Cali y su respectiva área Metropolitana, se determinó mediante el análisis de los clientes que adquieren productos en las franquicias de Butacos Buffet Mexicano; así mismo, las particularidades específicas que los consumidores llegan a adquirir en ella.

METODOLOGÍA

TIPO DE INVESTIGACIÓN

La actual investigación se estructura desde un enfoque mixto. Sin embargo, el propósito de esta fue más descriptivo, ya que no se contaba con realizar una presunción estadística; a su vez, se elaboraron conteos para poder exhibir la dimensión de la problemática.

PARTICIPANTES

En la ciudad de Cali y su respectiva área Metropolitana, se determinó una población, la cual estuvo integrada por consumidores de las franquicias de Butacos Buffet Mexicano, mayores de edad, hombres y mujeres de diferentes condiciones económicas. Con respecto a esta temática, es obviamente notorio el fácil acceso que se tiene de información; en general, a los consumidores de comida Tex-Mex y aún más a los clientes de estas franquicias, ya que es una comunidad minoritaria que consume este tipo de comida rápida apenas emergente. La selección de participantes para la investigación se efectuó en las franquicias de Butacos Buffet Mexicano, que se hallan en la zona. así mismo, mediante un muestreo a través de la técnica bola de nieve. Se determinó que la prueba fue deliberada y se compuso por 84 clientes de la franquicia, los cuales fueron captados para completar la categoría de lo enunciado en el estudio.

INSTRUMENTOS

Se empleó una entrevista semiestructurada de manera abierta y directa con el interlocutor, con un periodo máximo de 40 minutos en el momento de su aplicación; esta fue gravada con previa autorización del entrevistado. La encuesta brindo información necesaria para establecer las características de consumo sobre el grupo de consumidores; además, se obtuvieron ciertas cifras demográficas, en

cuanto a la disposición sociofamiliar, la edad de inicio, el modo y asiduidad del consumo de comida Tex-Mex en el momento de la aplicación de la entrevista. Las transcripciones fueron posteriormente realizadas por los inquisidores.

PROCEDIMIENTO

Transitoriamente en el estudio se instruyó sobre la posición actual de la problemática en la ciudad de Cali durante el tiempo en el que las entrevistas fueron efectuadas. Se llevó a cabo en la ciudad de Cali y su respectiva área Metropolitana las respectivas labores de campo en un periodo de tres meses, dando inicio en el mes de febrero y culminando en el mes de abril de 2019.

Durante la edificación del cuestionario, se consideró su autenticidad y contenido. Ya que; para ello, se pretendió establecer mediante una exhaustiva revisión sistemática y bibliográfica de literatura, las posibles categorías que facultaran la evaluación de la temática a estudio. Obteniendo las siguientes proposiciones: - variables sociodemográficas, - particularidades de los consumidores, - formas de consumo e, - inconvenientes socioeconómicos.

Ya establecidas las categorías que posibilitarían el logro de los objetivos planteados en esta pesquisa, se produjo una herramienta que posibilitaría el compendio de la información, siendo posteriormente sometida y corroborada por un psicólogo y un sociólogo expertos en el tema de adicción a la comida (AC).

En previa solicitud realizada a los expertos, se les pidió que manifestaran su prejuicio, en si existía semejanza alguna entre las categorías e ítems previamente señalados. De igual forma, si estos cumplían con los factores de criterio descritos por Moriyama para la construcción de instrumentos, (Moriyama, 1968), los cuales se exponen a continuación:

- Razonable y comprensible: poder comprender los ítems a evaluar y su conexión con la temática que se desea medir.
- Sensible a variaciones en el fenómeno que se mide: si de la herramienta a emplear, puede proceder un indicador diferencial para las particularidades de los consumidores y las formas de consumo de comida Tex-Mex.

- Con suposiciones básicas de justificar e intuitivamente razonables: si los ítems que se incorporan en la respectiva herramienta, son comprensibles.
- Componentes claramente definidos: si los respectivos ítems son manifestados y delimitados pertinentemente.
- Derivable de datos factibles de obtener: si por medio de las respuestas suministradas por los entrevistados, es factible adquirir los datos deseados.

En el entendido, los expertos justipreciaron uno a uno cada criterio descrito, conforme a lo establecido en la escala de Likert, (Matas, 2018). La valoración que estos expertos efectuaron a la totalidad de los criterios, fueron tenidas en cuenta para realizar las correspondientes correcciones o eliminaciones de ítems que fueron mal categorizados o evaluados, en cuanto a su exigüidad y nulidad.

Finalmente, ya elegidos los ítems; se puso en marcha la prueba piloto; derivada de la edificación del instrumento final, que se aplicó seguidamente a 10 consumidores de la Franquicia Butacos Buffet Mexicano; que luego fueron excluidos del instrumento definitivo. Realizada la prueba piloto, se adaptaron las preguntas en las que los entrevistados denotaron poca intelección, o no concibieron contestación alguna que contribuyera realmente a lo que se desea lograr en conformidad a los objetivos de la investigación.

Las interviús, fueron llevadas a cabo por el investigador del área; un estudiante del área de psicología, un especialista en el tema de adicción a la comida (AC); entre otros, un psicólogo ya titulado en esta profesión, la mayoría sabedores y versados en el tema de estudio, que se efectuaría en la ciudad de Cali y su respectiva área Metropolitana. Los propietarios y/o administradores, fueron determinantes para poder concertar dichas entrevistas, de igual manera los consumidores de los productos de las franquicias de Butacos Buffet Mexicano, que se encontraban allí. Se determinaron los sectores y horarios para las entrevistas, sin brindar retribución alguna por su contestación.

Se realizó el análisis y procesamiento de la información mediante el software INFOSTAT; las diferentes categorías y sus respectivos ítems fueron determinantes para efectuar una previa codificación de los mismos. Se incorporó la información obtenida en el software, a fin de integrar apuntes y señalamientos; se cimentaron exegesis para converger e incluir tendencias al análisis realizado.

El anonimato de los entrevistados, permitió su participación y cooperación en la investigación, proporcionando datos con propósitos netamente académicos.

En la investigación, el gran obstáculo que se denoto, fue la amplia capacidad de posibles participantes, ya que no se podía establecer claramente a quienes se deberían encuestar. Pese a que se realizó un arduo trabajo, ya sea de reconocimiento de escenarios y enlaces con expertos del tema, se presentaron algunos impedimentos en la recolección de la muestra final ya obtenida.

RESULTADOS

Se descubrió en esta investigación, que de los 84 encuestados; predominaron los hombres como potenciales consumidores 67, particularmente solteros 58 y sin hijos, en edades entre los 14 y 45 años y con estudios universitarios 41.

En una considerable pluralidad de los encuestados; se denoto que, llegan a estar ubicados socioeconómicamente en estrato medio 47, catalogado según el Informe de gestión de la alcaldía de Santiago de Cali, (Escobar, 2016). Se observó que 64 de los entrevistados tienen precedentes familiares de segundo grado de consanguinidad (padres, hermanos, hijos y abuelos) y los 20 restantes en el segundo grado de afinidad (yernos, nueras, suegros, cuñados legítimos o ilegítimos); que los condujeron al consumo de comida Tex-Mex de esta franquicia. Donde los entrevistados iniciaron su consumo a temprana edad, entre los 14 a 21 años aproximadamente. Se pueden valorar las características sociodemográficas ya descritas en la tabla 1.

Tabla 1. Descripción de variables sociodemográficas de los entrevistados (N=84)

VARIABLES	RESULTADOS		Nº ENCUESTADOS
Sexo	79,8%	Hombres	67
	20,2%	Mujeres	17
Edad	59,5%	23 a 30 años	50
	26,2%	31 a 37 años	22
	14,3%	38 a 45 años	12
Edad inicial de consumo	38,1%	14 a 21 años	32
	20,2%	22 a 28 años	17
	41,7%	Más de 28 años	35
Nivel educativo	9,5%	Bachiller	8
	16,7%	Técnico	14
	15,5%	Tecnólogo	13
	48,8%	Universitarios	41
	3,6%	No posee estudios	3
	6,0%	No responde	5
Estado civil	69,0%	Solteros	58
	16,7%	Casados	14
	7,1%	Divorciados	6
	7,1%	Viudos	6
Estrato socioeconómico	2,4%	Estrato bajo	2
	21,4%	Estrato medio-bajo	18
	56,0%	Estrato medio	47
	11,9%	Estrato medio-alto	10
	8,3%	Estrato alto	7
Precedentes familiares	76,2%	Consanguinidad	64
	23,8%	Afinidad	20

Fuente: propia del investigador (2019).

En el inicio del consumo de comidas rápidas “Fast Food”, la comida Tex-Mex llega a ser una de las preferidas por los consumidores, seguidamente de las pizzas y hamburguesas, confirmando así los argumentos expuestos por Kirsten Dunn sobre el consumo de comida rápida, y la teoría de la conducta planificada (Dunn, 2008).

Se denoto una constante inicial en el consumo de comida Tex-Mex, donde actualmente, esta fue con la que los consumidores iniciaron su adicción a las comidas rápidas; ya que, de los entrevistados, tan solo una quinta parte consumen comida Tex-Mex de la Franquicia Butacos Buffet Mexicano. Los encuestados expresaron ser adictos a la comida Tex-Mex, destacando los tacos, nachos, enchiladas y los burritos, como los productos más solicitados al momento de efectuar una compra; además, cerca de un 95% de los partícipes, adquirió más de tres veces a la semana, comida Tex-Mex en esta franquicia.

La comida rápida de mayor impacto para la totalidad los entrevistados llevo a ser la comida Tex-Mex, ya que en conclusión es la que tiene mayor grado de aceptación y dependencia, debido a la gran frecuencia con la que los clientes compran sus productos; más de tres veces a la semana.

Habría que decir también, que el consumo de comida Tex-Mex se dio en principio en adolescentes entre los 14 a 21 años; seguidamente, se observó que después de los 28 años, es donde la mayoría de los entrevistados iniciaron el consumo de comida Tex-Mex, razón por la cual se evidencia, que luego de haber consumido otro tipo de comidas rápidas, los consumidores optaron por esta comida en particular. Demostrando así, que muchas personas probaron este tipo de comida; pero, no se afianzaron rápidamente a su consumo.

Por lo que refiere a la participación de la población femenina, 08 de las 17 mujeres entrevistadas, aseguraron ser adictas a la comida Tex-Mex, probablemente debido a la influencia que tienen los integrantes de su núcleo sociofamiliar, los cuales llegan a poseer un fácil acceso para la obtención de esta comida. Y si, de llegar a comprar productos alimenticios de esta marca en particular, lo harán en compañía, empleando los mismos mecanismos para su adquisición.

Los argumentos que pudieron haber orientado al consumo de comida Tex-Mex de la franquicia, se desdibujaron en diferentes motivaciones, siendo estas pormenorizadas por los entrevistados: la llamada presión de los pares (Gast, 2008),

fue determinante para que 30 de las participantes expresaran; que ello, promovió su consumo. Las relaciones afectivas y los momentos de ocio entre consumidores y el 50% de las mujeres entrevistadas, permitió que estas empezaran a consumir comida Tex-Mex. Otro rasgo importante fue: poder percibir nuevas sensaciones; querían placer; saciar su ansiedad, enojo o estrés; se consumía como modo de escape a problemas psicosociales o psicolaborales; fueron influenciados por el Marketing de la franquicia o ansiaban tener mejores hábitos saludables. Considerando en este último aspecto; que el 33,3% de las personas encuestadas tienen un concepto favorable acerca de los efectos nocivos para la salud, siendo estos en ultimas quienes determinan el momento en el que deben de dejar su consumo. Si bien es cierto, no se exploró de forma directa sobre los problemas y consecuencias para la salud; ya que, investigadores han indicado que el consumo de comida rápida puede generar enfermedades arteriales coronarias y diabetes mellitus (Ashakiran & Deepthi, 2012) today's world has been adapted to a system of consumption of foods which has several adverse effects on health. Lifestyle changes has compelled us so much that one has so little time to really think what we are eating is right! Globalisation and urbanisation have greatly affected one's eating habits and forced many people to consume fancy and high calorie fast foods, popularly known as 'Junk foods'. Research into the possible health hazards on consumption of such high calorie foods has given an insight to avoid them, but unfortunately measures taken are not as effective as they need to be. Diseases like coronary artery disease and diabetes mellitus have seen a profound rise in developing countries and such unhealthy junk food consumption is one of the notable factors to its contribution. This global problem of consuming junk food on a large scale and its impact on health needs emphasis and health education which can greatly contribute to its limited consumption and switching over to healthy eating habits for the better living. knowledge highlighting about the eating habits, nutritional aspects, quality of unhealthy foods, their health impact and preventive measures should be given to create awareness and render health education for a change towards good eating practices. Junk food and its impact on health have been reviewed from various resources and have been systematically presented, so as to emphasize its ill effects and measures to be adapted towards healthy living.”, "author": [{"dropping-particle": "", "family": "Ashakiran", "given": "", "non-dropping-particle": "", "parse-names": false, "suffix": ""}, {"dropping-particle": "", "family": "Deepthi", "given": "R", "non-dropping-particle": "", "parse-names": false, "suffix": ""}], "container-title": "Journal

of Krishna Institute of Medical Sciences University JKIMSU", "id": "ITEM-1", "issue": "2", "issued": {"date-parts": [{"2012}]}, "title": "Fast Foods and their Impact on Health", "type": "report", "volume": "1", "uris": [{"http://www.mendeley.com/documents/?uuid=809fb075-f64d-35a0-86dd-6e97e6ef5926"}], "mendeley": {"formattedCitation": "(Ashakiran & Deepthi, 2012 y así mismo, contienen un bajo valor y calidad nutricional (Al-Saad, 2016))."}.

Con respecto a las emociones percibidas por los clientes al momento de consumir los productos de la franquicia por primera vez, se pudo denotar en las entrevistas realizadas, que estas llegan a ser diferentes, engorrosas o elocuentes, en vista de esclarecer los vínculos que se generan entre este tipo de comida con el sistema límbico; fue explicado por varios de los consumidores como: - siento una gran sensación eufórica, - es una recarga de energía, - me siento vivo, - siento tranquilidad, - me excita comer cosas picantes, - me vuelve el alma al cuerpo, - mi cuerpo se relaja, - descanso ya que me calma mi ansiedad, -me ayuda a olvidarme de los problemas, me siento feliz.

En una de las manifestaciones descritas por uno de los entrevistados, acerca de las sensaciones que percibió al momento de consumir los productos de la franquicia; los cuales, son los responsables de su aparente adicción a la comida Tex-Mex, indicó: "la comida Tex-Mex me genera una sensación de excitación, de tranquilidad que me relaja todo el cuerpo, como si el tiempo se detuviera en un instante, me siento feliz de hacer algo que te gusta hacer "comer", y cuando estoy terminando de comer, quiero comer más y más, "en tono risorio; es algo raro pero delicioso"; yo soy estudiante de contaduría, y me gusta venir únicamente porque puedo comer comida Tex-Mex".

Simultáneamente se divisó, que los participantes presentaban muy pocas señales físicas de deterioro de su estado de salud: problemas psicológicos, envejecimiento prematuro, ansiedad extrema, diabetes, obesidad, fatiga, debilidad, enfermedades cardiovasculares o problemas digestivos.

Conviene suscitar algunas de las declaraciones de los encuestados, a fin de ratificar lo expuesto en investigaciones sobre los beneficios para la salud de la comida Tex-Mex (Nicoll, 2012), y las respuestas metabólicas a una dieta tradicional Tex-Mex en comparación con una dieta común en los EE. UU (Santiago et al., 2016) separated by a 28-d washout period. Diets were eucaloric

and similar in macronutrient composition. The metabolic responses to diets were assessed by measuring fasting serum concentrations of glucose, insulin, insulin-like growth factor 1 (IGF-1); que este tipo de comida en particular tiene un alto valor nutricional, ayuda a controlar los niveles de glucosa en sangre, reduce la insulina, combate la inflamación estomacal y problemas de estreñimiento, reduce el colesterol HDL y LDL "lipoproteína de alta y baja densidad", reduce las enfermedades cardiovasculares y ayuda a combatir el cáncer.

"Cuando consumí comida Tex-Mex por primera vez, llegué a sentir mucha euforia, calor, como si mi cuerpo se quemara, tal vez por lo picante, pero me gustaba eso que sentía, comencé a sudar mucho, sentí como mi corazón se aceleraba y respiraba más rápido de lo normal, es algo que no te hace sentir cualquier comida, y a veces pienso que es malo estar comiendo esto, pero qué más da".

"Yo me acuerdo que cuando comí comida Tex-Mex, sentí que se me salía el alma del cuerpo, empecé a sudar demasiado, luego fue un cambio total, sentí mucha energía y sed, era una sensación que no había sentido antes, pero al final me gusto, y ahora vengo y como seguido aquí".

"El día que probé por primera vez esta comida sentí trastorno, tal vez por la cantidad de condimentos que tienen estos productos, se me subió la tensión, pero no me dio hambre durante todo el día, porque sentía que estaba aún satisfecho por lo que había comido, fue algo que me gusto, además de ser una comida barata, esta tiene muchas cosas que para mi concepto satisface mi necesidad de comer, por eso vengo y vengo tanto".

En cuanto a los precedentes familiares se observó, que el 76,2% del consumo de comida Tex-Mex, dependió significativamente del grado de consanguinidad de los partícipes; constatando así, que las personas más influyentes en el consumo de este tipo de comida llegan a ser los padres, hermanos, hijos y abuelos, quienes habitúan comprar productos de la franquicia Butacos Buffet Mexicano. Además, el 28,5% de este 76,2% de partícipes analizados, consumen este tipo de comida debido a las costumbres y los hábitos parentales, los cuales tienen gran impacto en el momento de compartir vínculos de comensalidad como son: la preparación de alimentos, las salidas a comer a lugares cercanos y/o populares y las reuniones los fines de semana para disfrutar de celebraciones o tardes de ocio, a diferencia del 47,7% restante, quienes consumen por intereses propios o individuales.

En lo que refiere al grado de afinidad, el 23,8% de los participantes llegan a tener un menor impacto al momento de consumir comida Tex-Mex, debido al poder de convencimiento, persuasión o influencia con que esta cuenta en su entorno familiar.

La principal problemática convergió en que un 57,1% de los entrevistados, detallaron los hábitos alimenticios que surgieron durante su puericia, principalmente destacando: el que se come "siempre quieren comer lo mismo", como se come "comer todos los días fuera de casa", cuando se come "compensar lo que no se ha ingerido durante el día", y por qué se come "sencillamente por matar el hambre". De estos, un 37,5% ya habían sido dictaminados por enfermedades cardiovasculares y de obesidad.

Acerca de, la adquisición de la comida Tex-Mex de esta franquicia, las compras se efectúan por parte de los clientes en un contexto socioambiental. El servicio a domicilio fue la modalidad más utilizada en la ciudad para la adquisición de productos, donde se emplearon las aplicaciones móviles como principal medio de compra, facilitando la comunicación directa entre el cliente y la franquicia, beneficiando la eficiencia y la rentabilidad de la empresa.

La manera en que se comercializan los productos la franquicia es variable, debido a la capacidad de persuasión que se tiene sobre los clientes con respecto de las demás franquicias o establecimientos de comidas rápidas que no son tan deseados, su obtención obedece a la exclusión o segmentación social, en el que se ven abocados los consumidos. Sin embargo, es de aclarar que estos son los que exhiben un mayor consumo de comida Tex-Mex debido a su poder adquisitivo.

En cuanto a la comida Tex-Mex que se llega a consumir; esta es paulatinamente correspondiente con fenómeno de neofobia alimentaria (Alley & Potter, 2011). Donde la gran mayoría de los partícipes mencionaron haber incrementado las compras de dichos productos, desde la primera vez en que estos la consumieron. De igual forma, se contempló que los consumidores detallan en cuestión el tema de la manipulación y calidad de los productos; que, a la mayoría de ellos, es lo que les genera confianza y fidelización hacia la marca, a diferencia de los posibles riesgos de intoxicación, gastroenteritis, Infecciones intestinales, parásitos entre otros, que se obtienen al llegar a ingerir comidas rápidas de dudosa procedencia.

Finalmente, sobre la obtención de la comida Tex-Mex, pese a que los entrevistados

manifestaron que esta, llega a ser considerablemente aceptable por sus limitados riesgos para la salud; al mismo tiempo emergió en sus contestaciones, lo sencillo que es llegar a adquirir los productos, en vista de que ya se es adicto a la comida Tex-Mex; ya que, para su compra y posterior consumo, los usuarios conocen la ubicación de las franquicias, la adquieren por medio de aplicaciones móviles o servicio a domicilio y los precios son razonablemente económicos.

DISCUSIONES

La caracterización de los clientes que son consumidores de comida Tex-Mex de las franquicias de Butacos Buffet Mexicano en la ciudad de Cali y su respectiva área Metropolitana, muestra datos analógicos y a su vez divergentes en cuanto a investigaciones previas que se relacionan al consumo de comidas rápidas.

(Fraikue, 2016), realizó un estudio en la ciudad de Sekondi-Takoradi, capital de la región oeste de Ghana, encontrando que las personas más adictas a salir a comer fuera de casa, son los hombres debido a su cultura Ghana, casados, aproximadamente de 44 años, con educación terciaria, trabajos estables y de creencias basadas en el cristianismo; en el que, el 28,1% consumió productos fuera de su hogar por conveniencia, el 23,3% para satisfacer sus necesidades fisiológicas, el 22,5% por necesidades de estima y el 17,3% por satisfacción psicosocial; mientras que el 8,8% por salud y fines comerciales. Lo anterior se asemeja a algunos aspectos de nuestra investigación, debido a que los hombres consumidores son particularmente más jóvenes, solteros y con estudios universitarios y el 47,7% del total de la muestra consumen por intereses propios o individuales. Al iniciar el consumo a muy temprana edad, se propone en cuestión una mayor ambición y deseo hacia la comida Tex-Mex, posibilitando que, en la compra o adquisición de los productos de las franquicias, sea más ocasional. Por otra parte, amerita indagar en caso tal, del porque la edad de inicio del consumo de comida Tex-Mex es más frecuente en la adultez, dado que en la literatura se ha hallado información, que el consumo de comidas rápidas se presenta más a edades tempranas (Bugge, 2011), (Nicoleta, 2013), (Harvard Prévention Research center, 2015).

(Askari Majabadi et al., 2016), encontraron que el consumo de comidas rápidas se da principalmente en estudiantes hombres de entre los 15 y 18 años, donde el 28,6% la consumen a menudo, el 52,3% cuentan con un nivel socioeconómico

familiar medio-bajo; de igual forma los preceptos socioafectivos se expresaron como las causas principales del consumo de comida rápida, debido a que, ciertos participantes manifestaron hacerlo por estar con sus amigos. Así mismo creen que las comidas rápidas les proporcionan una sensación favorable; muy similar a nuestra investigación, en cuanto a que el consumo de comida Tex-Mex se dio principalmente en hombre de 23 a 30 años, el 56,0% ubicados en estrato socioeconómico medio, el 35,71% la consumió por la presión de los pares (Gast, 2008); y las sensaciones percibidas al momento de la ingesta de alimentos, fueron ya expresadas por diversos autores (Leigh Gibson, 2006), (Sørensen, Møller, Flint, Martens, & Raben, 2003), (Economy, 2013), (McCrickerd & Forde, 2016).

Por otro lado, en lo que respecta al estado civil, el 69,0% de los partícipes llegaron a ser solteros; datos similares a trabajos realizados en relación a la influencia del estado civil y la percepción de la comida rápida (Arora, 1982).

Con respecto a la relaciones afectivas, los resultados obtenidos no son tan analógicos a los ya expuestos por algunos autores, donde prevaleció una coexistencia parental más que todo en los varones célibes, ostentando en el género femenino una mayor reiteración de ello, la convivencia y la cohabitación alimentaria, (Worsley, 1988), (Kemmer, Anderson, & Marshall, 1998).

En el estudio efectuado por (Arumugam, A, Nagalingam, & V, 2015) there is an uncontrollable craving for excess of quick foods that has lead to significant life style modifications in the society regardless of the age group. In spite of quantum of this problem, there are very few studies from India investigating the addiction towards fast foods. Material and methods: This study was done as a community based cross sectional study outskirts of Chennai, India during November the prevalence and its risk factors of the quick food addiction among adults. Individuals of adult age group were randomly selected and the data's were collected using direct questionnaire method with proper informed consent. The data was entered in MS excel sheet and analysis was done using SPSS software. Results: Total 541 study participants were interviewed of which 58.8% were males with the mean age of 26 years. Among the study population 82.8% belonged to class I socioeconomic status. The prevalence of quick food addiction was 30% (160, en el 2013 y parte del 2014, se evaluó la prevalencia y los factores de riesgo de la adicción a la comida rápida, encontrando: que, de los 541 participantes del estudio, el 58,8% dependía del género masculino y el 41,2% restante por las mujeres. Un 72,3%

llegaban a ser solteros y/o separados a diferencia del 27,7% restante quienes eran casados. La edad media de la población fue de 26 años, tomada de un rango de edad de 18 a 45 años, el 76% de los participantes eran ya profesionales, así mismo el 65,1% pertenecían a la clase socioeconómica I. En cuanto a las causales de su consumo, 80,4% de los encuestados manifestaron hacerlo por disfrutar de la comida rápida, un 10% piensa que estas son saludables y por dicha causa la consumen más seguido, 46% indico que son deliciosas, fáciles de adquirir e higiénicas; además el 5,9% se interesa más en comer comidas rápidas que en compartir o pasar algo de tiempo con sus familiares o amigos. En relación al perfil del consumidor, este estudio llega a ser muy semejante a lo que proponemos, exceptuando la cualificación profesional de los versados en nuestro caso; el estrato socioeconómico es relativamente más alto, se tiene un concepto más favorable hacia la comida Tex-Mex, la manipulación y calidad de los productos genera confianza y fidelización hacia la franquicia, una tercera parte de los encuestados la consumen por intereses propios o individuales. La caracterización del tema de adicción a la comida (AC), es una categoría constante en nuestra investigación.

Considerando el tema de la adicción a la comida (AC); (Kenny, 2013), afirma que el consumo de comida rápida, deteriora el centro del placer y los circuitos de recompensa del cerebro, haciéndolo menos susceptible a hábitos alimenticios compulsivos, provocando que las personas se vuelvan cada vez más obesas, desarrollando progresivamente una permisividad en cuanto a las sensaciones generadas por la comida rápida, incrementando la ingesta de alimentos para poder sentirse complacido. Otra explicación de la adicción a la comida, puede soportarse en la teoría de la adicción racional; (Levy, 2002) rate of time preference, and elasticity of satisfaction from food, the better the stationary health of the rational junk-food consumer. The greater the full capacity income, recovery capacity, and health sensitivity to junk-food, the worse the stationary health of the rational junkfood consumer.,"author":{"dropping-particle":"","family":"Levy","given":"Amnon","non-dropping-particle":"","parse-names":false,"suffix":""},"id":"ITEM-1","issued":{"date-parts":[["2002"]]},"publisher-place":"Australia","title":"A Theory of Rational Junk-Food Consumption","type":"report"},"uris":["http://www.mendeley.com/documents/?uuid=f73ab8a9-49ea-304f-99ba-0d5eae1e54a7"]},"mendeley":{"formattedCitation":"(Levy, 2002, ha señalado la existencia de un orden generalizado, cíclico y duradero con respecto al consumo de comida

rápida, sin embargo, no se debe examinar al azar, sino más bien desde un término verosímil; que en otras palabras, no presente una relación explícita de causa y efecto.

En cuanto al género y su consumo, existe una superioridad en los datos obtenidos, donde se refleja que los hombres son quienes presentan un mayor consumo de comida Tex-Mex. (Sook, 2016), sostiene que uno de los motivos podría ser que “los hombres son más propensos a ser varoniles, están predispuestos a consumir alimentos con mayor número de calorías y los factores sociales, biológicos y familiares son motivadores de la conducta consumidora”. Aclaración que aparentemente aún sigue siendo valedera, ya que en nuestra investigación 17 de los 84 participantes son mujeres consumidoras de comida Tex-Mex, todas menores de 31 años, lo que conlleva a que su ingesta se realice más por compartir con familiares o amigos, comer hasta quedar satisfecha o elegir opciones de menú de comidas rápidas que consideran más saludables (Chapman & Maclean, 1993), (Driskell, Meckna, & Scales, 2006) which assessed the subjects' frequency of eating meals and snacks at fast-food restaurants, the predominate types of fast-food restaurants patronized, and the factors influencing food choices at fast-food restaurants. Questionnaires were completed by 113 men and 113 women. A significantly higher percentage of men (84%.

Así mismo, habría que mencionar los aportes dados por (Contento, Williams, Michela, & Franklin, 2006) aged 11–18 years, were individually interviewed. They were asked in a simulated task to choose a lunch from a menu of offerings and give reasons for their choices. In addition, open-ended questions probed for meal structures, dinners, perceptions of degree of choice, role of family and peers. Interviews were audio-taped, transcribed, coded, and analyzed for emerging themes. \n\nRESULTS\nPrimary food choice criteria were taste, familiarity/habit, health, dieting, and fillingness. Lunches had a definite structure, and lunches differed from dinners. The food choice process involved personal food decision-making rules such as trade-offs among choice criteria within a meal (e.g., taste for core items and health for secondary items, en lo que refiere a la comprensión de los antecedentes parentales y el proceso de elección de alimentos para el consumo de comida rápida bajo el contexto familiar y social, supone que dicha adicción sucede por un nexo parental o hereditario. Además (Pelchat, 2009), menciona que la adicción a la comida rápida en los seres humanos está dada por determinadas situaciones que se entrelazan entre el contacto continuo de las

personas con una comida en particular, sin que esta en últimas, este relacionada con los nutrientes presentes en la comida que acaba de consumir.

Para terminar, lo que sí prevaleció en las contestaciones de los encuestados en cuanto a que motivaciones los llevaron al consumo de comida Tex-Mex ; es que, el haber empezado a consumir los productos de las franquicias de Butacos Buffet Mexicano, se dio simplemente por curiosidad, después de haber probado otros tipos de comidas rápidas, lo que podría soportarse en como el placer de la comida afecta nuestro cerebro y comportamientos, siendo esto tan influyente y causal para dar inicio a la adicción, dependiendo principalmente de los gustos y preferencias que se generan desde su primer consumo, además de una habituación en la que el individuo desarrolla una satisfacción generalizada para continuar saciando sus deseos y necesidades (Avena, 2015)it examines the various behavioural, biological, and social rewards of food. The chapters cover topics ranging from the neurochemistry of food reward to the hotly debated concept of 'food addiction', while providing relevant and up-to-date information from the current body of scientific literature regarding food reward. Why do we eat what we eat? / Kevin Myers -- The brain's got a taste for good food / Annette Horstmann -- Craving chocolate? A review of individual differences, triggers, and assessment of food cravings / Ashley Mason & Elissa Epel -- Overeating and binge eating / Margaret Leitch & Allan Geliebter -- Brain-based drivers and consequences of hedonic overeating / Kyle S. Burger, Pranish A. Kantak & Abigail J. Sanders -- Food 'liking' and 'wanting' : a neurobiological perspective / Susana Peciña -- The influence of dieting (hedonic deprivation.

CONCLUSIONES

Comprender el perfil de los consumidores de los productos de las franquicias de Butacos Buffet Mexicano, una empresa apenas emergente en la ciudad de Cali y su respectiva área Metropolitana, proporcionaría en cuestión una mejor forma de promover una alimentación saludable mediante el consumo de comida Tex-Mex , orientando su actividad a todas las personas consumidoras de otro tipo de comidas rápidas, a fin de obtener ventaja alguna por el bajo efecto que esta produce en los patrones biopsicosociales de los consumidores, no deteriora, ni crea posibles repercusiones significativas en la salud. Además, se espera que esta investigación sea un incentivo para poder fomentar futuros análisis cualitativos, puesto que ello proporcionaría un mejor entendimiento sobre el

consumo de las comidas rápidas, si ya con esta praxis, se evidencia la gran cantidad de consumidores que están efectuando la adquisición de los productos, no solo Cali, sino en ciudades como Barranquilla, Bogotá y Bucaramanga. En esta investigación surge también la necesidad de acreditar si, en dicho análisis, la metodología empleada puede ser replicada, puesto que existe un sinfín de comidas por las cuales las personas gozan en diferentes establecimientos alimenticios, esto podría suponer diversas características en cuanto al consumo y consumidores, todo ello imprescindible para generar una prerrogativa eficaz, eficiente y efectiva para un adecuado posicionamiento empresarial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acle Mena, R. S., & Montiel Aguilar, A. V. (2018). Influence of Mexican gastronomy on ethnic consumption in Spain. *Aylin Vanessa Montiel A*, 14, 89–101. Retrieved from <https://scielo.conicyt.cl/pdf/riat/v14n2/0718-235X-riat-14-02-00089.pdf>
- Al-Saad, E. (2016). Causes And Effects Of Fast Food. *INTERNATIONAL JOURNAL OF SCIENTIFIC & TECHNOLOGY RESEARCH*, 5(04). Retrieved from www.ijstr.org
- Alley, T. R., & Potter, K. A. (2011). Food Neophobia and Sensation Seeking. In *Handbook of Behavior, Food and Nutrition* (pp. 707–724). New York, NY: Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-0-387-92271-3_47
- Arora, R. (1982). Consumer involvement in retail store positioning. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 10(1–2), 109–124. <https://doi.org/10.1007/BF02721902>
- Arumugam, B., A, S., Nagalingam, S., & V, S. (2015). Fast food addiction-The junk enslavement. *IAIM* (Vol. 2). Retrieved from www.iaimjournal.com
- Ashakiran, & Deepthi, R. (2012). Fast Foods and their Impact on Health. *Journal of Krishna Institute of Medical Sciences University JKIMSU* (Vol. 1).
- Askari Majabadi, H., Solhi, M., Montazeri, A., Shojaeizadeh, D., Nejat, S., Khalajabadi Farahani, F., & Djazayeri, A. (2016). Factors Influencing Fast-Food Consumption Among Adolescents in Tehran: A Qualitative Study. *Iranian Red Crescent Medical Journal*, 18(3). <https://doi.org/10.5812/ircmj.23890>

- Avena, N. M. (2015). Hedonic eating : how the pleasure of food affects our brains and behavior.
- Bugge, A. B. (2011). Lovin' It?: A Study of Youth and the Culture of Fast Food. *Food, Culture & Society*, 14(1), 71–89. <https://doi.org/10.2752/175174411X12810842291236>
- Chapman, G., & Maclean, H. (1993). “Junk food” and “healthy food”: meanings of food in adolescent women’s culture. *Journal of Nutrition Education*, 25(3), 108–113. [https://doi.org/10.1016/S0022-3182\(12\)80566-8](https://doi.org/10.1016/S0022-3182(12)80566-8)
- Contento, I. R., Williams, S. S., Michela, J. L., & Franklin, A. B. (2006). Understanding the food choice process of adolescents in the context of family and friends. *Journal of Adolescent Health*, 38(5), 575–582. <https://doi.org/10.1016/J.JADOHEALTH.2005.05.025>
- Driskell, J. A., Meckna, B. R., & Scales, N. E. (2006). Differences exist in the eating habits of university men and women at fast-food restaurants. *Nutrition Research*, 26(10), 524–530. <https://doi.org/10.1016/J.NUTRES.2006.09.003>
- Dunn, K., & Psych, B. (2008). Fast-Food Consumption: Application and Extension of the Theory of Planned Behaviour to Incorporate Affective Responses and Implicit Associations. Retrieved from <https://digital.library.adelaide.edu.au/dspace/bitstream/2440/57506/8/02whole.pdf>
- Economy, A. M. (2013). Exploring the association between emotions and eating behavior. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/4cd9/885e0a65ece27f986c294abea06feaf4850b.pdf>
- Escobar, G. (2016). Cali en Cifras. Retrieved from http://www.cali.gov.co/publicaciones/cali_en_cifras_planeacion_pub
- Fraikue, F. B. (2016). Reasons for eating out and socio-demographic characteristics of customers. Retrieved from <http://www.incedi.org/wp-content/uploads/2016/11/REASONS-FOR-EATING-OUT-AND-SOCIO-DEMOGRAPHIC-CHARACTERISTICS-OF-CUSTOMERS-FRAIKUE-F.B..pdf>
- Gast, J. (2008). The Effects of Peer Influence on Disordered Eating Behavior. Article in *The Journal of School Nursing*. <https://doi.org/10.1622/1059->

8405(2008)024[0036:TEOPIO]2.0.CO;2

- Harvard Prévention Research center. (2015). Where and Why are Youth Eating Fast Food?
- Kemmer, D., Anderson, A. S., & Marshall, D. W. (1998). Living Together and Eating Together: Changes in Food Choice and Eating Habits during the Transition from Single to Married/Cohabiting. *The Sociological Review*, 46(1), 48-72. <https://doi.org/10.1111/1467-954X.00089>
- Kenny, P. J. (2013). the food addiction. *Scientific American*, 309, 44-49. <https://doi.org/10.2307/26017984>
- Leigh Gibson, E. (2006). Emotional influences on food choice: Sensory, physiological and psychological pathways. *Physiology & Behavior*, 89(1), 53-61. <https://doi.org/10.1016/j.physbeh.2006.01.024>
- Levy, A. (2002). A Theory of Rational Junk-Food Consumption. Australia. Retrieved from <https://documents.uow.edu.au/content/groups/public/@web/@commerce/@econ/documents/doc/uow012130.pdf>
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: Un estado de la cuestión. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 20(1), 38-47. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347>
- McCrickerd, K., & Forde, C. G. (2016). Sensory influences on food intake control: moving beyond palatability. *Obesity Reviews*, 17(1), 18-29. <https://doi.org/10.1111/obr.12340>
- Moriyama I.M. (1968). Instrumento para el Criterio de Expertos.
- Nicoleta, E. (2013). Why do young people prefer fast- food restaurants? An exploratory study. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/c6ba/7fe0211756fab3878aaac55df0c97d357a04.pdf>
- Nicoll, B. (2012). The Health Benefits of Mexican Food.
- Pelchat, M. L. (2009). Food Addiction in Humans. *The Journal of Nutrition*, 139(3), 620-622. <https://doi.org/10.3945/jn.108.097816>

- Rodríguez Ayuso, I. R. (2013). Encuesta sobre consumo de alimentos en establecimientos de comida rápida. Retrieved from <https://www.estadisticas.pr>
- Santiago Torres, M., Kratz, M., Lampe, J. W., Tapsoba, J. D. D., Brey Meyer, K. L., Levy, L., ... Neuhauser, M. L. (2016). Metabolic responses to a traditional Mexican diet compared with a commonly consumed US diet in women of Mexican descent: a randomized crossover feeding trial. *The American Journal of Clinical Nutrition*, 103(2), 366–374. <https://doi.org/10.3945/ajcn.115.119016>
- Sook Wah, C. (2016). Gender differences in eating behaviour. <https://doi.org/10.24924/ijabm/2016.11/v4.iss2/116.121>
- Sørensen, L. B., Møller, P., Flint, A., Martens, M., & Raben, A. (2003). Effect of sensory perception of foods on appetite and food intake: a review of studies on humans. *International Journal of Obesity*, 27(10), 1152–1166. <https://doi.org/10.1038/sj.ijo.0802391>
- Worsley, A. (1988). Cohabitation-gender effects on food consumption.

20

**RASGOS FUNCIONALES DE LOS
ÁRBOLES DE BOSQUE DE MONTAÑA
FAVORECEN LA ESTRATEGIA DE
CONSERVACIÓN DE LAS ESPECIES A
LOS RIESGOS AMBIENTALES, TINGO
MARÍA, PERÚ**

**FUNCTIONAL FEATURES OF THE
MOUNTAIN FOREST TREES FAVOR
THE STRATEGY OF CONSERVATION OF
SPECIES TO ENVIRONMENTAL RISKS,
TINGO MARÍA, PERU**

Casiano Aguirre Escalante 1

Docente de la Universidad Nacional Agraria de la Selva (UNAS).

Erasmó Santillán Oliva 2

Docente de la Universidad Nacional Hermilio Valdizan (UNHEVAL).

Edilberto Díaz Quintana 3

Docente de la Universidad Nacional Agraria de la Selva (UNAS).

RESUMEN

El objetivo del estudio fue determinar el rasgo funcional de la densidad de madera (DM), altura total del árbol (Hmax) y diámetro del fuste de árbol (Dap) que favorecen la estrategia de conservación de especies adaptativas y conservativas. Se aplicó diseño no experimental y transversal en 518 árboles de bosque de montaña de una hectárea. El 66,6% se encuentran en la estrategia de conservación de especies conservativas y 33,4% en especies adaptativas. La t 40,8 y p valor 0,000 ($p < 0,05$) indica la DM favorece la estrategia de conservación de las especies conservativas. La t 2,8 y p valor 0,005 ($p < 0,05$), revela que la Hmax ayuda a la estrategia de conservación de especies adaptativas, mientras aumenta la edad de sucesión y es remplazada por especies conservativas. La t 5,1 y p valor 0,000 ($p < 0,05$), permite afirmar que el diámetro del fuste del árbol asiste a la estrategia de conservación de las especies adaptativas, y que durante la sucesión madura las especies conservativas.

PALABRAS CLAVES: Densidad, diversidad funcional y cambio climático.

ABSTRACT

The objective of the study was to determine the functional feature of wood density (DM), total tree height (Hmax) and diameter of the tree shaft (Dap) that favor the conservation strategy of adaptive and conservative species. A non-

1 ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6109-4237>

Profesor principal: Escuela Profesional de Ingeniería en Recurso Naturales Renovables-UNAS, Tingo María Perú. M.Sc. en Conservación de Recursos Forestales; candidato a Dr. Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible. Investigador en silvicultura tropical, bienes y servicios ecosistémicos y conocimiento tradicional de los pueblos indígenas. Publicaciones, II congreso Latinoamericano de IUFRO - 2006: Evaluación dasonómica y ecológica de árboles en bosque natural primario de selva alta peruana. Correo-e: casiano.aviriri@gmail.com

2 *Dr. Erasmo Santillan Oliva: 0000-0002-9042-467X Profesor principal: Facultad Ciencias en Educación-UNHEVAL. Magister en Ciencias en Derecho, Dr. en Derecho, posdoctorado en ciencias. Catedra investigación científica Correo-e: erasmosantillanoliva@hotmail.com*

3. *M.Sc. Edilberto Diaz Quintana: 0000-0001-7498-109X Profesor asociado: Escuela Profesional de Ingeniería en Recurso Naturales Renovables-UNAS. Magister en Gestión de Bosques Tropicales. Investigador Ecología y biodiversidad de ecosistemas tropicales. Correo-e: Edilberto_diazq@hotmail.com*

experimental, cross-sectional design was applied in 518 one-hectare mountain forest trees. 66,6% are in the conservation strategy of conservative species and 33,4% in adaptive species. The t 40,8 and p value 0,000 ($p < 0,05$) indicates that DM favors the conservation strategy of conservative species. The t 2,8 and p value 0,005 ($p < 0,05$), reveals that the Hmax helps the conservation strategy of adaptive species, while increasing the age of succession and is replaced by conservative species. The t 5,1 and p value 0,000 ($p < 0,05$), allows to affirm that the diameter of the shaft of the tree assists the conservation strategy of the adaptive species, and that during the succession the conservative species mature.

KEY WORDS: Density, functional diversity and climate change

INTRODUCCIÓN

En la región de los flancos andinos orientales, se encuentran ecosistemas considerados como bosques de montaña, actualmente vienen perdiendo la riqueza de la biodiversidad que alberga y los servicios ecosistémicos que brinda, por el acelerado cambio uso de la tierra, la deforestación y quema; provocando, grandes cambios en la formación de nubes, la distribución de especies y reorganización de las comunidades, generando un efecto en cascada sobre la vida en estos bosques (Foster, 2001).

En la selva alta peruana, en particular los bosques de montaña, han sufrido diversos factores de perturbación, donde la expansión de actividades agropecuarias y la extracción de madera, ha generado altas tasas de deforestación y degradación de los suelos, agravándose en las últimas décadas con la tala y quema de los bosques secundarios. Actualmente se encuentran en una situación de vulnerabilidad por la fragmentación y aislamiento de otros bosques remanentes, convirtiéndose en pequeños refugios o relictos de bosque, sin conectividad ecológica su capacidad de restauración natural no ha prosperado, este mecanismo de restauración es necesaria para la recuperación estructural y funcional del bosque, de continuar el problema será una amenaza mayor para la biodiversidad (Fischlin et al. 2007).

Estos ecosistemas de montaña, constituyen una prioridad global de conservación, debido a su gran biodiversidad y alto nivel de endemidad (Bush et al. 2007; Olson y Dinerstein, 1997 y Pennington et al. 2010), provisión de bienes y servicios ecosistémicos (Brown et al. 2006; Anderson et al. 2011 y Balvanera, 2012); además,

son considerados ecosistemas especialmente vulnerables y susceptibles a los efectos adversos del cambio climático (McCarthy et al. 2001), sitios donde existe alta proporcionalidad de especies de rango restringido (Parmesan, 1996), las endémicas (Cuesta et al. 2008).

Por lo tanto, se anticipa que el cambio climático, generado por diversos patrones de perturbación y cambios de uso de la tierra, provocaran sequías, causando un aumento de los incendios y la degradación del bosque húmedo y su sustitución por sabanas (Cox et al. 2004 y Nepstad et al. 2008), particularmente impactar bosques ubicados con gradientes fuertes de clima (Foster, 2002), donde las especies consideradas hoy como amenazadas o en peligro de extinción serán las primeras candidatas a desaparecer por el impacto del cambio climático (Alpizar, 2008).

La forzada migración de estas especies hacia áreas de mayor elevación no prosperaría, debido a la limitada disponibilidad de tierras apropiadas y el factor de rango restringido de la mayoría de especies, y podría resultar en una eventual desaparición de algunos ecosistemas montanos (Parmesan, 1996). Bajo este escenario climático, las investigaciones señalan en la escala de especies, tres respuestas generales podrían ocurrir debido a las anomalías climáticas: desplazamiento, adaptación o extinción local (Cuesta et al. 2008; Holt, 1990 y Peterson et al. 2001).

Diversos estudios precisan que las plantas pueden responder a los cambios ambientales modificando su fenología, los procesos fisiológicos y reproductivos (Matesanz et al. 2010), dando lugar a distintas respuestas y estrategias que adoptan las plantas para su supervivencia y dominancia. Estas estrategias pueden estar asociadas a mecanismos de captura, uso y distribución de recursos, clasificando las especies como adquisitivas (adaptativas) o conservativas (Wilson et al. 1999; Kohler et al. 2000; Díaz et al. 2006 y Poorter et al. 2006), ambas estrategias pueden coexistir en un mismo sitio, mostrando similitud en la respuesta a los cambios en el ambiente y las perturbaciones (Kühner y Kleyer, 2008).

Sin embargo, en los bosques tropicales, las investigaciones han estado orientadas a conocer la estructura, composición y dinámica del bosque, dejando de lado la dimensión funcional de las especies, fundamentales para comprender las dinámicas ecológicas, en base a los rasgos funcionales de las diferentes

especies que componen los ecosistemas (Chave et al. 2006). Se sabe que los efectos de la diversidad sobre los procesos ecosistémicos son atribuidos a los rasgos funcionales (valor y rango) de las especies individuales y sus interacciones, más que al número de especies. (Díaz & Cabido, 2001), por lo que es necesario realizar estudios, para respaldar de que la diversidad funcional podría afectar a corto tiempo la dinámica de los recursos del ecosistema y a largo tiempo la estabilidad del ecosistema.

El presente estudio se llevó a cabo en el bosque de montaña, del bosque reservado de la Universidad Nacional Agraria de la Selva, Tingo María-Perú, a 875 msnm, en una parcela permanente de medición de una hectárea, subdividida en 25 sub parcelas de 20m x 20m, donde se determinó el rasgo funcional densidad (ρ) madera (DM), según la base de datos de Chave et al. (2005), Zanne et al. (2009) y Baker et al. (2004a), se agrupó en 5 categorías de densidad (Aróstegui, 2006). El rasgo funcional diámetro del fuste del árbol (Dap) y altura total del árbol (Hmax) se evaluó siguiendo el protocolo de RAINFOR (Phillips et al. 2016), categorizando por estratos arbóreos (Finegan et al. 1999), y agrupando los árboles según la estrategia de sobrevivencia de la planta, en estrategia de especies conservativas y adaptativas (Cardoza, 2011).

Con la presente investigación del conocimiento científico de rasgos funcionales: DM, Dap y Hmax de los árboles de ecosistemas de bosque de montaña, aportará en la región de Yungas o Selva Alta, a distinguir dos grandes tipos de medidas. El primero, prevé medidas que busca amortiguar las perturbaciones, aumentando la resiliencia de los ecosistemas frente a los cambios climáticos bruscos, por ejemplo, prevenir la quema, manejar las especies invasivas y las plagas, restaurar el ecosistema después de una perturbación.

El segundo tipo, busca facilitar medidas para la evolución o la transición del ecosistema hacia un nuevo estado, adaptado a las nuevas condiciones, por ejemplo, aumentar la conectividad del paisaje mediante el establecimiento de corredores ecológicos, conservar ecosistemas en gradientes de condiciones ambientales, conservar la diversidad genética en ecosistemas naturales y modificar el manejo de ecosistemas plantados o aprovechados.

El aporte al conocimiento científico es identificar los rasgos funcionales de las especies claves de estrategias adaptativas o conservativas, para los ecosistemas

de bosques de montaña, y como aporte tecnológico, permitirá entender la sensibilidad de los ecosistemas y especies a partir de los rasgos funcionales, para así definir estrategias de adaptación de las especies a los riesgos ambientales que provocará el cambio climático. Información técnico científico útil para los tomadores de decisión en los sectores públicos y privados respecto al manejo y conservación de los ecosistemas y el bienestar de las poblaciones locales, usuarios de los servicios ecosistémicos.

Por tanto, conociendo la dimensión funcional de los árboles en la estrategia de especies conservativas y adaptativas o adquisitiva de bosque de montaña, se podrá monitorear el estado de la biodiversidad frente posibles impactos de los riesgos ambientales generados por el cambio climático; así mismo, entendiendo la capacidad adaptativa de las especies al cambio climático, se podrá planificar programas de restauración, biorremediación, corredores biológicos, conservación y protección de bosques de montaña.

La vulnerabilidad provocada por el cambio climático a los árboles de ecosistemas de bosque de montaña, ha conllevado a plantear el problema de investigación: ¿De qué manera el rasgo funcional densidad de madera (DM), diámetro de fuste del árbol (Dap) y altura total del árbol (Hmax) favorecen la estrategia de conservación de especies conservativas y adaptativas en bosque de montaña de Tingo María?. El objetivo del estudio fue, determinar si el rasgo funcional DM, Dap y Hmax del árbol, favorecen la estrategia de conservación de especies conservativas y adaptativas (adquisitivas).

METODOLOGIA DE INVESTIGACIÓN

El estudio utilizó diseño de nivel no experimental y transversal, la muestra fue no probabilística de 518 árboles mayores de 10cm de Dap, evaluada en una parcela permanente de monitoreo de bosque de montaña de una hectárea, ubicada en el bosques reservado de la Universidad Nacional Agraria de la Selva (BRUNAS), a 875 msnm, en Tingo María- Huánuco.

Para calcular el rasgo funcional DM, se acudió a la base de datos publicado por Chave et al. (2005), Zanne et al. (2009) y de Baker et al. (2004a); la densidad básica de la madera, se agrupó en 5 categorías de densidad, según la propuesta de Aróstegui (2006): Muy Baja (MB), densidad menor de 0,30 g/cm³; Baja (BA), densidad de 0,30 g/cm³ a 0,40g/cm³; Media (ME), densidad de 0,41 g/cm³ a 0,60

g/cm³; Alta (AL), densidad de 0,61 g/cm³ a 0,75 g/cm³; Muy Alta (MA), densidad mayor de 0,75 g/cm³.

Para determinar el rasgo funcional H_{max}, fue en base a la lectura de inclinación al pie y a la cima del árbol, registrado con el equipo clinómetro de Sunnto, luego se categorizó por estratos arbóreos, propuesto por Finegan et al. (1999): estrato arbóreo inferior ($\leq 4,9$ m), arbóreo medio (5-24,9 m), arbóreo superior (25-34,9 m) y emergente (> 35 m). Para el rasgo funcional D_{ap}, se midió el diámetro a la altura del pecho de todos los árboles ≥ 10 cm (a 1,30 m sobre el nivel del suelo), utilizando una cinta diamétrica, categorizando por clases diametrales: 10-20cm, 20-30cm, 30-40cm, 40-50cm, 50-60cm, 60-70cm, 70-80cm y > 80 cm.

RESULTADOS

Tabla N° 01. Densidad básica de las especies forestales del BRUNAS

Densidad básica	(g/cm ³)	Frecuencia	Porcentaje	% acumulado
Muy alta	$> 0,75$	21	4,1	4,1
Alta	0,61 – 0,75	269	51,9	56,0
Media	0,41 – 0,6	183	35,3	91,3
Baja	0,3 – 0,4	40	7,7	99,0
Muy baja	$< 0,30$	5	1,0	100,0
Total		518	100,0	

Fuente: Datos de campo y base de datos de Chave et al. (2005), Zanne et al. (2009) y Baker et al. (2004^a), categoría densidad (Aróstegui, 2006).

Tabla 02. Especies de los árboles de montaña del BRUNAS María.

Especies	Frecuencia	Porcentaje
Conservativas	345	66,6
Adaptativas	173	33,4
Total	518	100,0

Fuente: Datos de campo y base de datos Chave et al. (2005), Zanne et al. (2009) y Baker et al. (2004^a)

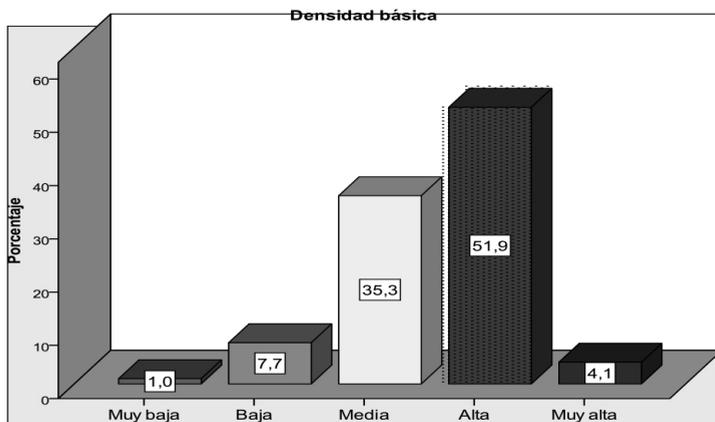


Figura 01. Número de árboles por categoría de densidad básica de la madera

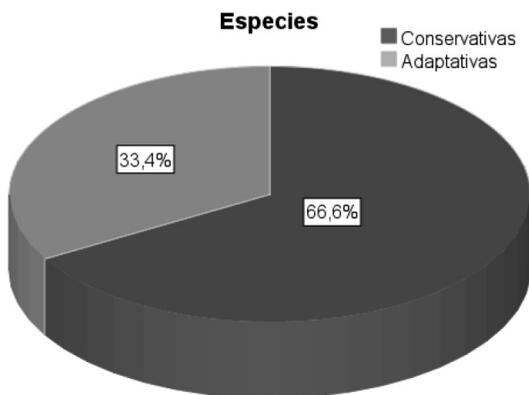


Figura 02. Distribución de las especies conservativas y adaptativas

De 518 de árboles encontrados en la PPM del BRUNAS, según el rasgo funcional densidad básica de la madera, el 66,6% pertenecen al grupo de especies conservativas, mientras 33,4% son especies adaptativas (Tabla 2 y Figura 02). Al interpretar por cada categoría de DM, el 51,9% presentan alta densidad, el 35,3% densidad media y 4,1% densidad muy alta, alcanzando un 91,3% de árboles se encuentran en la categoría de densidad media, alta y muy alta (Tabla 01 y Figura 01); es decir, de cada 10 árboles, 9 presentan entre 0,41 a $> 0,75 \text{ g/cm}^3$ de densidad, con presencia mayor las especies de estrategia conservativa.

Tabla 03. Distribución por clase de altura del árbol en bosque de montaña del BRUNAS

Altura	(m)	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Arbóreo inferior	< 4,9	0	0	0
Arbóreo medio	5 – 24,9	475	91,7	91,7
Arbóreo superior	25 – 34,9	38	7,3	99,0
Emergente	> 35	5	1,0	100,0
Total		518	100,0	

Fuente: Datos de campo y estratos arbóreos (Finnegan et al. 1999)

De 518 árboles existentes en la PPM del BRUNAS; el 91,7% pertenecen al estrato arbóreo medio, 7,3% corresponden al arbóreo superior; 1,% emergente; por lo tanto, un 99,7% están entre 5 a 34,9 m de altura; es decir, de cada 10 árboles, 9 tienen esta altura (Tabla 03 y Figura 03).

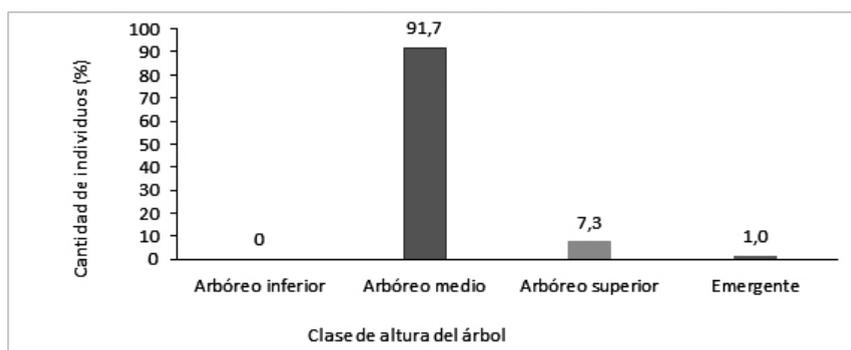


Figura 03 Distribución del rasgo funcional altura del árbol por estrato arbóreo

Tabla 04. Clases diamétrica de los árboles de bosque de montaña del BRUNAS

Diámetro (cm)	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
10 – 20	279	53,9	53,9
20 – 30	136	26,3	80,1
30 – 40	41	7,9	88,0

40 – 50	38	7,3	95,4
50 – 60	11	2,1	97,5
60 – 70	3	0,6	98,1
70 – 80	4	0,8	98,8
> 80	6	1,2	100,0
Total	518	100,0	

Fuente: Datos de campo, 2018

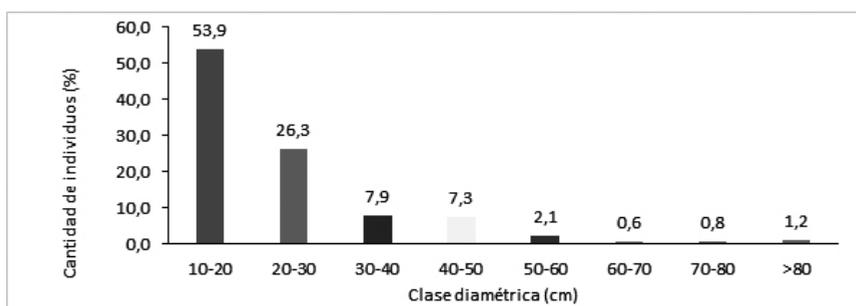


Figura 04. Número de árboles por categoría de clase diamétrica

Al analizar el rasgo funcional Dap, y su distribución por clase diamétrica, de 518 árboles, el 53,9% se encuentran en la clase diamétrica 10-20 cm de Dap y el 26,3% entre 20-30 cm de Dap (Tabla 04 y Figura 04); por lo tanto, un 80,1% de árboles fluctúan en la clase diamétrica 10 a 30 cm de Dap; es decir, de cada 10 árboles, 8 presentan estos diámetros.

Tabla 05. Comparación de las características de los rasgos funcionales de las especies de los árboles del bosque de montaña que favorecen la estrategia de conservación de especies a los riesgos ambientales, BRUNAS, Tingo María 2018.

Características	Especies	Nº	Media	DM*	DEE**	IC _{95%}		t	gl	p valor
						Li	Ls			
Densidad (g/cm ³)	Conservativas	345	0,67	0,24	0,01	0,23	0,25	40,8	516	0,000
	Adaptativas	173	0,43							
Diámetro (cm)	Conservativas	345	21,34	6,74	1,32	4,14	9,34	5,1	516	0,000
	Adaptativas	173	28,08							

Altura (m)	Conservativas	345	17,55	1,35	0,48	0,41	2,29	2,8	516	0,005
	Adaptativas	173	18,90							

Fuente: Base de datos Chave et al. (2005), Zanne et al. (2009) y Baker et al. (2004^a)

DM: diferencia de medias

DEE: diferencia de error estándar

IC: intervalo de confianza

La DM promedio de 345 árboles de estrategia de especies conservativas fue 0,67 g/cm³, y de las 173 especies adaptativas 0,43 g/cm³; la diferencias de medias fue 0,24+0,01g/cm³, en posteriores estudios similares la diferencia de medias estará comprendido entre 0,23 a 0,25 g/cm³ (Tabla 05).

Para el rasgo funcional Dap, el promedio de las 345 especies conservativas fue 21,34 cm, y de las 173 especies adaptativas 28,08 cm; la diferencia de medias fue 6,74 +1,32 cm, en posteriores estudios similares la diferencia de medias estará comprendido entre 4,14 a 9,34 cm. En cambio, el rasgo funcional Hmax promedio de los 345 árboles comprendidos en la estrategia de especies conservativas fue 17,55 m, y de las 173 especies adaptativas 18,90 m; la diferencia de medias fue 1,35 + 0,48 m, en posteriores estudios similares la diferencia de medias estará comprendido entre 2,29 a 2,8 m (Tabla 05).

Esta diferencia de medias del rasgo funcional DM, Hmax y Dap, se contrastó con la prueba t de student para muestras independientes, la t obtenida para DM, fue 40,8 y p valor 0,000 ($p < 0,05$); por lo que, con una probabilidad de error de 0,0%, la densidad de la madera favorece a la estrategia de conservación de especies conservativas. En cambio, la t obtenida para Dap, fue 5,1 y p valor 0,000 ($p < 0,05$); por lo que, con una probabilidad de error de 0,0%, el diámetro del fuste del árbol, favorece a la estrategia de conservación de la especies adaptativas, mientras tanto está en proceso de maduración las especies conservativas. Finalmente, la t obtenida para Hmax, fue 2,8 y p valor 0,005 ($p < 0,05$); por lo que con una probabilidad de error de 0,5%, la altura del árbol, favorece a la estrategia de conservación de las especies adaptativas, mientras está en proceso de maduración las especies conservativas.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En ecosistemas de bosque de montaña de Tingo María-Perú, a 875 msnm, en una parcela permanente de medición de una hectárea se ha registrado 518 árboles, distribuido en 116 especies, 38 familias y 93 género, estos indicadores de biodiversidad varía con otros ecosistemas de bosque la Amazonía peruana, tal como reporta Roeder (2004) en un bosque de terrazas del Alto Mayo – San Martín a 870 msnm, encuentra 33 familias, 61 géneros, 131 especies y 552 individuos; en cambio, Perea (2005), en el Parque Nacional Yanachaga – Chemillen, Departamento de Pasco, a 3200 msnm, contabilizó 542 individuos, 40 especies, 20 géneros y 18 familias.

Esta variación en número de especies, familias, géneros y número de individuos por ecosistema de montaña, obedece a que las especies pueden ser raras por diferentes razones: pueden ocurrir solamente en ciertos hábitats (condiciones de hábitat); pueden localizarse en pequeñas áreas (rango geográfico) y pueden tener una abundancia muy baja (tamaño de la población). En cambio, Hubbell y Foster (1986) consideran que la especialización con respecto a las condiciones de hábitat, son necesidades específicas para una regeneración exitosa. Además, diversas investigaciones señalan que existe influencia de los factores ambientales y la edad de los ecosistemas en sucesión ecológica, para la diversidad de especies.

Contrastando el estudio con otras investigaciones, señalan que la diversidad de estos bosques disminuye al incrementar la elevación por encima de los 1 500 msnm., debajo de este límite, los bosques montanos son tan diversos como los de tierras bajas y presentan patrones de composición florística similares a éstos (Gentry, 1995).

En el bosque de montaña del BRUNAS de 518 árboles, el 66,6% se agrupan en la estrategia de especies conservativas; mientras que, el 33,4% de los árboles son especies de la estrategia adaptativa. Al analizar por grupo de densidad básica; el 51,9% presentan alta densidad básica; y el 35,3% tiene densidad básica media y 4,1% densidad muy alta, encontrando que el 91,3% de árboles, se encuentran en la densidad media, alta y muy alta; es decir, de cada 10 árboles, 9 presentan 0,61 a $> 0,75 \text{ g/cm}^3$ de densidad.

Estos indicadores muestran que en el bosque de montaña del BRUNAS, hay mayor presencia de especies de madera dura (densidad alta y muy alta) que

corresponden a la estrategia de especies conservativas, lo que significa que el bosque se encuentra en una fase de sucesión madura, con presencia significativa (33,4%) de especies adaptativas (maderas blancas), que disminuirá a medida que aumenta la edad de la sucesión.

Al respecto, las investigaciones señalan la presencia de especies adaptativas y conservativas, está asociada a la estrategias de adquisición de luz por parte de las especies arbóreas en el contexto de hipótesis de la DE, conocida como “espectro de la economía de la madera” (Chave et al. 2009), se espera que las especies de árboles que se establecen y persistan en los primeros estadios sucesionales, en promedio son maderas blancas, las cuales serían reemplazadas por especies de maderas duras a medida que avanza la sucesión.

Bajo esta teoría Vanesa (2013) al evaluar DM en 4 tipos de bosque en sucesión, encontró el promedio de DM aumentó de manera asintótica con la edad del abandono hacia los valores observados en los bosques maduros; además, el promedio de DM de los bosques secundarios de mayor edad fue aún menor que en los bosques maduros. Ruiz (2013), refiere que la densidad de madera influye en la cantidad de carbono fijado y está inversamente relacionada a la tasa de crecimiento, mortalidad y tiempo de reproducción, especies con baja densidad de madera son por lo general especies oportunistas de claros en el bosque, de crecimiento rápido, con menor resistencia mecánica y a menudo de gran estatura (Zanne, 2009).

Resultados que concuerda con lo encontrado en el presente estudio del BRUNAS, donde se ha determinado la presencia de árboles de mayor diámetro y altura que favorecen a la estrategia de conservación de la especies adaptativas (madera de densidad baja), mientras las especies conservativas (madera de densidad alta) están en proceso de maduración y ganan la dominancia del dosel alto.

Bermeo (2010), cita las especies de maderas blandas (DM baja) tienden a ser de crecimiento rápido y corta vida (estrategia adquisitiva), especies de maderas duras son especies que almacenan asimilando fotosintéticos en estructuras de larga vida, como los tallos y raíces, por eso crecen poco pero permanecen vivas más tiempo (estrategia conservativa).

En esta investigación en ecosistemas de bosque de montaña del BRUNAS, se ha determinado en el rasgo funcional Hmax, de 518 árboles, el 91,7% se encuentran en el estrato arbóreo medio, 7,3%, arbóreo superior y 1,0% emergente; por

lo que el 99% están entre 5-34,9 m de altura; es decir, de cada 10 árboles, 9 están en este estrato arbóreo. Al respecto, Cardoza (2011), encontró el 71,4 % de las especies pertenecieron al estrato arbóreo medio, le siguieron el arbóreo superior (19,1%) y emergente (9,5%). En cambio (Salgado, 2007), determinó 53% de las especies pertenecieron al estrato arbóreo medio, le siguieron el estrato emergente (18%), arbóreo superior (17%) y arbóreo inferior (12%).

En este estudio en el rasgo funcional Dap, el 53,9% se encuentran entre 10-20 cm de Dap, y 26,3% están entre 20-30 cm de Dap, disminuyendo mientras incrementa el Dap del árbol, resultando un 80,1% árboles fluctúan entre 10-30 cm de Dap; es decir, de cada 10 árboles, 8 presentan estos diámetros. Esta presencia mayor en el rango de diámetros menores, es indicador de regeneración abundante dentro del bosque de montaña del BRUNAS, diversidad de especies y un alto grado de complejidad ecosistémico. Resultados que corroboran al patrón típico de los bosques tropicales de "J" invertida (Riveras, 2007 y Cardoza, 2006).

Además, la estructura disetanea del bosque, es considerada como la mejor garantía de la supervivencia, toda vez que los individuos de diámetros superiores mueren ocasionalmente y son sustituidos por individuos de las categorías diamétricas inferiores (Roider, 2004).). En cambio, Cardoza (2011) señala que la estrategia adquisitiva de las especies heliófitas efímeras y durables tiene la alta capacidad para colonizar áreas perturbadas en bosques jóvenes secundarios.

Roider (2004), para bosques de terraza de Huascayacu - Alto Mayo, San Martín, a 870msnm, reporta de 412 árboles en una parcela de 1ha, el 64,56% concentra en la clase diamétrica 10-19,9cm y 19% entre 20-29,9 cm, a diferencia que en la clase diamétrica 60-120 cm, sólo encontró 4 individuos; sin embargo, indica que el número de individuos hallados, en más bajo que de bosque de montano. Concluye, que la alta diversidad alfa está asociada con baja estacionalidad de precipitación, zonas con estacionalidad marcada presentan menor diversidad de especies.

CONCLUSION

De 518 de árboles de bosques de montaña del Bosque Reservado de la Universidad Nacional Agraria de la Selva, a 875 msnm, según el rasgo funcional densidad

básica de la madera, el 66,6% pertenecen al grupo de especies de la estrategia conservativa, mientras 33,4% son especies de la estrategia adaptativa; es decir, de cada 10 árboles, 6,6 pertenecen a esta estrategia de especies.

En el rasgo funcional altura total del árbol, el 91,7% pertenecen al estrato arbóreo medio, 7,3% corresponden al estrato arbóreo superior; 1,0% estrato emergente, por lo tanto un 99% están entre 5 a 34,9 m de altura; es decir, de cada 10 árboles, 9 tienen esta altura.

Según rasgo funcional diámetro del fuste del árbol, según la distribución por clase diamétrica, el 53,9% se encuentran entre 10-20 cm de Dap y 26,3% entre 20-30 cm de Dap, en un 80,1% de árboles fluctúan entre 10 a 30 cm de Dap; es decir, de cada 10 árboles, 8 presentan estos diámetros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alpízar, E. (2008). Vulnerabilidad de flora y fauna ante cambio climático. *Ambientico*. No. 172.13 p.
- Anderson, E.P., Marengo, J., Villalba, R., Halloy, S., Young, B., Cordero, D., Gast, F., Jaimes, E., Ruiz, D. (2011). Consequences of climate change for ecosystems and ecosystem services in the tropical Andes. En: Herzog, S.K., Martínez, R., Jørgensen, P.M., Tiessen, H. (eds.). *Climate change and biodiversity in the tropical Andes*, pp. 1-18. Inter-American Institute for Global Change Research (IAI) and Scientific Committee on Problems of the Environment (SCOPE). Disponible en: http://www.iai.int/index.php?option=com_content&view=article&id=24&Itemid=73
- Aróstegui, A. (2006). Recopilación y análisis de estudios tecnológicos de madera peruana. Proyecto PNUD/FAO/PERU/81/002. Documento de trabajo N°2. Lima, Peru.24 p.
- Baker, T.R, Phillips, O.L., Malhi, Y, Almeida, S., Arroyo, L., Di Fior E, A., Killeen, T., Laurance, S. (2004a). Increasing biomass in Amazonian forest plots. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London Series B* 359, 353- 365 p. Recuperado de (<http://datadryad.org/handle/10255/dryad.235>, documento, 27 jun. 2016).

- Balvanera, P. (2012). Los servicios ecosistémicos que ofrecen los bosques tropicales. *Ecosistemas* 21(1-2):136-147.
- Bermeo, E.D. (2010). Determinación y caracterización de tipos funcionales de plantas (TFPs) en bosques secundarios dentro de un gradiente altitudinal y su relación con variables. Centro Agronómico Tropical de Investigación y Enseñanza. Turrialba, Costa Rica. 118p.
- Bush, M.B., Hanselman, J.A., Hooghiemstra, H. (2007). Andean montane forests and climate change. En: Bush, M.B., Flenley, J. (eds.). *Tropical rainforest response to climatic change*. pp. 59-79. Springer, Berlin, Heidelberg, Germany.
- Brown, A.D., Pacheco, S., Lomáscolo, T., Malizia, L.R. (2006). Situación ambiental de los Bosques Andinos Yungueños. En: Brown, A., Martínez Ortiz, U., Acerbi, M., Corcuera, J. (eds.). *La situación ambiental argentina 2005*, pp. 53-61, Fundación Vida Silvestre Argentina, Buenos Aires, Argentina.
- Cardoza, R.F.S. (2011). Diversidad y composición florística y funcional de los bosques del Parque Nacional Monte Cristo, El Salvador. Centro Agronómico Tropical de Investigación y Enseñanza. Turrialba, Costa Rica.
- Cox, P.M., Betts, R.A., Collins, M., Harris, P.P., Huntingford, C., Jones, C.D. (2004). Amazonian forest dieback under climate-carbon cycle projections for the 21st century. *Theoretical and Applied Climatology* 78: 137-156.
- Cuesta, F.; Peralvo, M; Ganzenmüller, A. (2008). Posibles efectos del calentamiento global sobre el nicho climático de algunas especies en los Andes Tropicales. *Páramo y Cambio Climático*. Grupo de Trabajo en Páramos del Ecuador/ EcoCiencia. Serie Páramo no.23.
- Chave, J., Coomes, D., Jansen, S., Lewis, S. L., Swenson, N. G., & Zanne, A. E. (2009). Towards a worldwide wood economics spectrum. *Ecology letters*, 12(4), 351-366
- Chave, J.; Muller-Landau, H; Baker, T; Easdale, T. (2006). Regional and phylogenetic variation of wood density across 2456 neotropical tree. *Ecological Applications*, 16(6): 2356-2367.

- Chave, J. (2005). Medición de la altura del árbol, para árboles tropicales. Manuel de campo. Pan – Amazonía. Proyecto de avance de las Redes Científica en la Amazonía. Lab. Evolution et Diversité Biologique. Université Paul Sabatier. 31000 Toulouse, France. Disponible: [http://www.rainfor.org/upload/ManualsSpanish/TreeHeight_spanish\[1\].pdf](http://www.rainfor.org/upload/ManualsSpanish/TreeHeight_spanish[1].pdf).
- Chave, J., C. Andalo, S. Brown, M.A. Cairns, J.Q. Chambers, J.Q. Eamus, D. Fohlster, F. Fromard, N. Higuchi, T. Kira, J.P. Lescure, B.W. Nelson, H. Ogawa, H. Puig, B. Riera y T. Yamakura. (2005). Tree allometry and improved estimation of carbon stocks and balance in tropical forests. *Oecologia* 145: 87–99.
- Díaz, S.; Fargione, J; Chapin, F; Tilman, D. (2006). Biodiversity Loss Threatens Human Well-Being. *Plos Biology* 4 (8):1300-1305.
- Díaz, S. & M. Cabido. (2001). Vive la différence: plant functional diversity matters to ecosystem processes. *Ecology & Evolution* 16(11): 646 – 645.
- Finnegan, B.; Camacho, M; Zamora, N. (1999). Diameter increment patterns among 106 tree species in a logged and silviculturally treated Costa Rican rain forest. *Forest Ecology and Management* 121:159-176
- Fischlin, A.; Midgley, GF; Price, JT; Leemans, R; Gopal, B; Turley, C; Rounsevell, MD; Dube, OP; Tarazona, J; Velichko, AA. (2007). Ecosystem, their properties, good, and services. *Climate Change 2007: Impacts, Adaptation and Vulnerability, Contribution of Working Group II to the Fourth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*. Eds. Parry, ML; Canziani, OF; Palutikof, PJ; van der Linden, PJ; Hanson, CE: Cambridge Unisersity Press, Cambridge, UK, 211-272.
- Foster, P. (2002). The potential negative impacts of global climate change on tropical montane cloud forests. *Earth-Science Reviews* 55(1-2): 73-106
- Gentry, A.H. Patterns of diversity and floristic composition in neotropical montane forests. Pp 103-126 en H. Churchill S. P. B., E. Forero y J. L. Luteyn (Eds.). (1993). *Neotropical Montane Forest Biodiversity and Conservation Symposium Bronx, N.Y., USA*. Biodiversity and conservation of neotropical montane forests: Proceedings. New York Botanical Garden, Bronx, New York, USA.

- Holt, R.D. (1990). The microevolutionary consequences of climate change. *Trends in Ecology and Evolution* 5:311-315.
- Hubbell, S.; Foster, R. (1986). Biology, chance, and history and the structure of tropical tree conservation. En Diamond, J.; Case T. (Eds). *Community Ecology*. 314-329 p. Harper and Row, USA.
- Kohler, P.; Ditzer, T; Huth, A. (2000). Concepts for the aggregation of tropical tree species into functional types and the application to Sabah's lowland rain forests. *Journal of Tropical Ecology* 16:591-602
- Kühner, A; Kleyer, M. 2008. A parsimonious combination of functional traits predicting plant response to disturbance and soil fertility. *Journal of Vegetation Science* 19(5):681-692
- Kühner, A.; Kleyer, M. (2008). A parsimonious combination of functional traits predicting plant response to disturbance and soil fertility. *Journal of Vegetation Science* 19(5):681-692. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.3170/2008-8-18436>
- Matesanz, S.; Gianoli, E; Valladares, F. (2010). Global change and the evolution of phenotypic plasticity in plants. *Annals of the New York Academy of Sciences* 1206(1):35-55. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1111/j.1749-6632.2010.05704.x>
- McCarthy, J.J., Canziani, O.F., Leary, N.A., Dokken, D.J., White, K.S. (eds.). (2001). *Climate change 2001: impacts, adaptation and vulnerability*. Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- Nepstad, D.C., Stickler, C.M., Soares-Filho, B. Merry, F. (2008). Interactions among Amazon land use, forests and climate: prospects for a near-term forest tipping point. *Philosophical Transactions of the Royal Society B* 363(1498), 1737-1746.
- Nina Q.A. 2014. Composición, estructura y regeneración arbórea en dos parcelas permanentes del bosque nublado - Parque Nacional del Manu-Paucartambo - Cusco.
- Olson, D.M., Dinerstein, E. (1997). *Global 200: conserving the world's distinctive ecoregions*. Science Program WWFUS. Washington, USA.

- Parmesan, C. (1996). Climate and species range. *Nature* 382:765–766
- Parmesan, C; Yohe, G. (2003). A globally coherent fingerprint of climate change impacts across natural systems. *Nature* 421: 37-42.
- Pennington, R.T., Lavin, M., Särkinen, T., Lewis, G.P., Klitgaard, B.B., Hughes, C.E. (2010). Contrasting plant diversification histories within the Andean biodiversity hotspot. *Proceedings of the National Academy of Sciences* 107:13783-13787.
- Perea, M. J.R. (2005). Composición y estructura de especies arbóreas de un bosque montano, en el Parque Nacional Yanachaga Chemillen, Oxampampa-Pasco-Perú. Universidad nacional de la Amazonía Peruana. Tesis para optar de Ingeniero Forestal. 81pp.
- Peterson, A.T; Sánchez, V; Soberon, J; Bartley, J; Buddemeier, RW; Navarro, AG. (2001). Effects of global climate change on geographic distributions of Mexican Cracidae. *Ecological Modelling* 144:21-30.
- Poorter, L.; Bongers, L; Bongers, F. (2006). Architecture of 54 moist-forest tree species: traits, trade-offs, and functional groups. *Ecology* 87(5):1289–1301.
- Phillips, O.; Baker, T.; Feldpausch, T, and Brienen, R. (2016). RAINFOR anual de Campo para el Establecimiento y Remedición de Parcelas. Disponible: http://www.rainfor.org/upload/ManualsSpanish/Manual/RAINFOR_field_manual_version2016_ES.pdf.
- Rivera, G. P. (2007). Composición florística y análisis de diversidad arbórea en una área de bosque montano en el Centro de Investigación Wayqecha, Kosñipata Cusco. Tesis Ing. Forestal. Universidad Nacional Agraria la Molina. Lima, Perú .111 p.
- Roeder, S. M. (2004). Diversidad y Composición Florística de un área de Bosque de Terrazas en la Comunidad Nativa Aguaruna Huascayacu, en el Alto Mayo, San Martín – Perú. Tesis Ing. Forestal. Universidad Nacional Agraria la Molina. Lima, Perú.177p.
- Ruiz, O.E.C. (2013). Impacto potencial del cambio climático en bosques de un gradiente altitudinal a través de rasgos funcionales. Centro Agronómico Tropical de Investigación y Enseñanza. Turrialba, Costa Rica. 81pp.

- Salgado, N.B. (2007). Definición de tipos funcionales de especies arbóreas y caracterización de su respuesta a diferentes intensidades de perturbación en un bosque muy húmedo tropical mesoamericano. Centro Agronómico Tropical de Investigación y Enseñanza. Turrialba, Costa Rica. 136 pp.
- Ureta, M. (2009). Diferencias Altitudinales de Contenido de Carbono y Biomasa Arbórea en el Parque Nacional Yanachaga Chemillén, Pasco-Perú. Tesis para optar el título de Biólogo. Facultad de Ciencias. Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann- Tacna 125 p.
- Vanesa, T.A. (2013). Sucesión y dimensiones ecológicas en bosques tropicales secundarias. Universidad Nacional Autónoma de México. Tesis para optar Grado de Maestra en Ciencias Biológicas. México. 99pp.
- Wilson, J.; Thompson, K.; Hodgson, JG. (1999). Specific Leaf area and leaf dry matter content as alternative predictors of plant strategies. *New Phytol.* 143: 155-162.
- Zanne, A.E., Lopez, G., Coomes, D.A., ILIC, J., Jansen, S., Lewis, S.L., Miller, R.B., Swenson, N.G., Wieman, M.C., Chave, J. (2009). GlobalWoodDensityDatabase. xls.

Correspondencia: Casiano Aguirre Escalante

Email: casiano.aviriri@gmail.com

21

VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DEL
CUESTIONARIO DE INTERACCIÓN
TRABAJO-FAMILIA (SWING) EN
TRABAJADORES DE UNA EMPRESA
MINERA DE LA LIBERTAD, PERÚ

VALIDITY AND RELIABILITY OF
THE WORK-FAMILY INTERACTION
QUESTIONNAIRE (SWING) IN
WORKERS OF A MINING COMPANY OF
LA LIBERTAD, PERU

Nataly Briggete Ingunza Lastra¹

Psicóloga Organizacional de ADECCO CONSULTING S.A.C

Miguel Alfredo Carrasco Muñoz²

Director de la Unidad de Investigación de la Facultad de Psicología,
Universidad Nacional Hermilio Valdizán. Perú.

¹ *Psicóloga Organizacional de ADECCO CONSULTING S.A.C y consultora de Evaluaciones de Riesgo Psicosocial. Perú. Correo: ingunza.lastra@gmail.com
Orcid: 0000-0003-1520-536X*

² *Catedrático principal de la Facultad de Psicología y Director de la Unidad de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán. Huánuco-Perú.
Correo: miguelcm.29@gmail.com Orcid: 0000-0002-4919-901X*

RESUMEN

La presente investigación es de tipo psicométrico, descriptivo y correlacional del cuestionario español «Survey Work-Home Interaction-Nijmegen» (SWING), adaptado por Bernardo Moreno Jiménez para evaluar las relaciones entre el trabajo y la familia. Se estudiaron sus propiedades psicométricas a una muestra de 343 trabajadores, de una empresa minera de la Libertad, Perú. El proceso de validación del cuestionario comprendió en el análisis de la validez de contenido por criterio de jueces a través del coeficiente V de Aiken. La evaluación de la características psicométricas se llevó a cabo en dos fases: en la primera con una muestra piloto para determinar el análisis de reactivos a través del índice de discriminación (la correlación ítem-test). La segunda fase con una muestra objetivo se determinó nuevamente el índice de la discriminación donde se modificó un ítem. Los resultados de los análisis de criterio confirmatorio obtenidos a través del gol estándar (entrevista semiestructuradas), nos indica una correlación media de Pearson con 0,579. El análisis de la fiabilidad de la escala señaló que esta versión adaptada y validada para trabajadores mineros peruanos posee una buena consistencia interna, con valores que se situaron entre 0,825 y 0,892 por área. Se concluye que esta versión posee propiedades psicométricas adecuadas, y se sugieren pautas para el uso de la versión peruana de este cuestionario en futuras investigaciones. También se desarrolló una versión de software del cuestionario; el cual facilita la aplicación y corrección del cuestionario.

PALABRAS CLAVE: validez de criterio, análisis de confiabilidad, trabajadores, psicometría, cuestionario.

ABSTRACT

The present research is of a psychometric, descriptive and correlational type of the Spanish questionnaire «Survey Work-Home Interaction-Nijmegen» (SWING), adapted by Bernardo Moreno Jiménez to evaluate the relations between work and family. Their psychometric properties were studied in a sample of 343 workers from a mining company of Libertad-Perú 2016. The process of validation of the questionnaire comprised in the analysis of the validity of content by judges criterion through the coefficient V of Aiken. The evaluation of the psychometric characteristics was carried out in two phases: in the first with a pilot sample

to determine the analysis of reagents through the index of discrimination (the item-test correlation). The second phase with a target sample was again determined the index of discrimination where an item was modified. The results of the confirmatory criterion analysis make the four-factor model the one that best fits the data (obtained in the standard goal through the interviews). The analysis of reliability of the scale indicated that this adapted version and validity for Peruvian mining workers has a good internal consistency, with values ranging between 0.825 and 0.892 per area. It is concluded that this version has adequate psychometric properties, and suggested guidelines for the use of the Peruvian version of this questionnaire in future research. A software version of the questionnaire was also developed which facilitates the application and correction of the questionnaire.

KEYWORDS: criterion validity, reliability analysis, workers, psychometry, questionnaire.

INTRODUCCIÓN

El trabajo es una de las actividades de mayor importancia para la integración del ajuste psicológico y social de los individuos de una sociedad. La Organización Internacional del Trabajo señala que tener un trabajo decente implica contar con oportunidades de un trabajo productivo, con seguridad en el lugar de trabajo y protección social para las familias, mejores perspectivas de desarrollo personal e integración a la sociedad, libertad para que la gente exprese sus opiniones, organización y participación en las decisiones que afectan sus vidas e igualdad de oportunidad y trato para todas las mujeres y hombres (Lewandowski, 2015), es decir, condiciones de trabajo que le permitan a la persona desarrollarse y tener un trabajo decente; es por ello que es importante conocer si existe una interacción positiva o negativa entre el trabajo y la familia. Los antecedentes sobre este tema se han centrado en examinar especialmente el conflicto existente entre estas dos esferas. El conflicto trabajo-familia tiene como consecuencia ser fuente de estrés, ya que existe una línea de investigación en la cual se evidencia entre los estresores y diversas consecuencias (También parece que falta algo) (Schneewind, María, & Vita, 2004) en las personas que trabajan. De hecho, algunos estresores, como el conflicto o la ambigüedad de rol, no se relacionaban directamente con mayores niveles de tensión, estatus de salud física y mental (Jiménez, Isabel; Vergel; Rodríguez & Geurts, 2009), depresión, hipertensión,

pobre salud física, desórdenes de ansiedad, humor y abusos de sustancias; también está muy asociado a la insatisfacción laboral, bajo involucramiento en el trabajo y deterioro en el rendimiento (Morelos, 2012). En concreto, Greenhaus y Beutell (1985) se refirieron al término «conflicto trabajo-familia», definiéndolo como «una forma de conflicto de rol, en el que las presiones que resultan del trabajo y las familiares son mutuamente incompatibles en algún aspecto». A partir de esta definición, diversos autores señalaron la necesidad de explorar ambas direcciones del conflicto, con el fin de identificar si es el trabajo lo que dificulta el desempeño de las responsabilidades familiares (conflicto trabajo-familia) o viceversa (conflicto familia-trabajo) (Frone, Russell y Cooper, 1992).

En el Perú no existen instrumentos específicos para medir las relaciones entre el trabajo y la familia, lo que obstaculiza examinar las relaciones negativas y positivas entre ambos. Por todo lo expuesto, para el presente estudio se han formulado la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es el grado de validez y confiabilidad del Cuestionario de Interacción Trabajo-Familia (SWING) en trabajadores de una empresa minera en La Libertad?

El objetivo de la investigación es determinar la validez, confiabilidad y baremos en puntajes percentilares del Cuestionario de Interacción Trabajo-Familia (SWING) en trabajadores de una empresa minera en La Libertad. La validación del cuestionario de interacción trabajo-familia y el planteamiento de alternativas de solución, hacen posible esclarecer los aportes de la Psicología Ocupacional, por intermedio de los profesionales que apelan a la teoría psicológica para la resolución de conflictos organizacionales. Finalmente, permite evidenciar la participación de la disciplina psicológica y su acumulado teórico en la implementación de los modelos, es decir, cómo se toma el producido de teoría en salud ocupacional en contextos de salud en las organizaciones.

MATERIAL Y MÉTODOS

La investigación es de tipo psicométrico descriptivo, ya que pretende describir la validez y confiabilidad del Cuestionario de Interacción Trabajo-Familia (SWING) y de análisis correlacional. Se realizó un muestreo probabilístico y la extracción de la muestra se realizó por el aleatorio estratificado (Hernández Sampieri et al., 2010) con afijación proporcional de las 38 contratas y compañía que conforman

dicha empresa minera. La muestra está constituida por 343 trabajadores mineros de las distintas contratas y compañía. Los instrumentos empleados fueron el Cuestionario de Interacción Trabajo-Familia (SWING), la historia psicológica ocupacional y una ficha sociodemográfica.

Cuestionario de Interacción Trabajo-Familia. La validación de este instrumento se llevó a cabo según los pasos que recomienda la literatura sobre adaptación de tests y escalas (Hambleton, 1994; Hambleton, Merenda y Spielberger, 2005; Muñiz y Bartram, 2007). La primera fase del proceso consistió en la adaptación de la escala al Perú a través de un equipo de investigadores expertos en la materia sobre salud ocupacional. Los expertos que analizaron la formulación de cada uno de los ítems y reformularon algunos de ellos según criterios consensuados. En esta fase se contó también con el apoyo y colaboración del Dr. Bernardo Moreno Jiménez de la Universidad Autónoma de Madrid, quien desarrolló el SWING en España, con el fin de comprobar si se había comprendido correctamente el sentido de varios de los ítems; con ello se comprobó la equivalencia entre ambas versiones (Brislin, 1970). Las diferencias encontradas se resolvieron mediante discusión, llegando a una versión final consensuada.

Entrevista semiestructurada. Una de las técnicas de uso más frecuente que permite recabar información es la entrevista; se hace uso de esta cuando el tema de estudio es difícil de observar. El trabajo con una entrevista semiestructurada consiste en que el entrevistador posee una guía de preguntas, sin embargo se encuentra en la libertad de introducir preguntas adicionales en caso desee obtener mayor información sobre el tema (Hernández Sampieri et al., 2010)

Para la presente investigación se trabajó con una guía de entrevista teniendo en consideración los lineamientos teóricos que enmarcan el Conflicto Trabajo Familia. La entrevista recabó información acerca de la evaluación del conflicto trabajo-familia, que tanto positiva como negativamente impacta a la familia, además de las concepciones que tienen sobre cómo debería ser el funcionamiento familiar. Las preguntas en la guía de entrevista o Historia Psicológica Ocupacional fueron realizadas teniendo en consideración la GEMO-002 "GUÍA DE EVALUACIÓN PSICOLÓGICA OCUPACIONAL", del Centro Nacional de Salud Ocupacional y Protección del Medio Ambiente; principalmente la historia permitió evaluar los cuatro aspectos del conflicto trabajo-familia. Además, se tomaron algunas preguntas adicionales por parte de los entrevistadores y se

realizaron algunas modificaciones a estas, teniendo en cuenta nuestro objetivo. La propuesta de entrevista fue revisada en dos oportunidades por una psicóloga capacitada y con experiencia en salud ocupacional, de esta manera se obtuvo la versión final. Para el análisis de los datos se emplearon el programa estadístico SPSS18, Microsoft Excel 2010 y el Mintap.

RESULTADOS

En primer lugar, se analizaron los estadísticos descriptivos de los ítems, en concreto la media, la mediana, la desviación típica, así como el error típico. La validez de criterio del SWING se comprobó mediante análisis correlacional con el método de la correlación de Pearson y la t de Student. Los estadísticos descriptivos de media, mediana, desviación típica, para cada ítem, se muestran en la tabla 1. En ella podemos observar cómo las medias más altas se corresponden con los ítems pertenecientes a las dos subescalas de interacción positiva. Se puede observar que el ítem 18, perteneciente a la subescala de interacción negativa trabajo-familia, es el que presenta un valor mayor ($M= 1,94$). Sin embargo, las subescalas de interacción positiva presentan medias más bajas en general, siendo el ítem 6 el de menor puntuación ($M= 1,01$).

	Media	Mediana	Ind. Disc	Varianza	Alfa Cronbach
Ítem 01	1,61	1	0,556	0,309	0,810
Ítem 02	1,76	2	0,950	0,902	0,817
Ítem 03	1,24	0	1,092	1,193	0,810
Ítem 04	1,83	0	0,987	0,973	0,806
Ítem 05	1,83	0	0,915	0,837	0,808
Ítem 06	1,01	2	1,060	1,123	0,808
Ítem 07	1,73	2	0,978	0,956	0,811
Ítem 08	1,36	1	1,085	1,178	0,813
Ítem 09	1,27	1	0,517	0,267	0,807
Ítem 10	1,59	1	0,681	0,464	0,811
Ítem 11	1,64	1	0,767	0,589	0,812

Ítem 12	1,78	1	0,704	0,496	0,809
Ítem 13	1,60	1	1,406	1,977	0,819
Ítem 14	1,05	1	1,125	1,266	0,796
Ítem 15	1,94	2	1,207	1,458	0,791
Ítem 16	1,08	2	1,177	1,386	0,795
Ítem 17	1,25	2	1,142	1,304	0,800
Ítem 18	1,92	1	1,166	1,359	0,798
Ítem 19	1,73	1	1,078	1,163	0,800
Ítem 20	1,69	2	0,978	0,957	0,795
Ítem 21	1,87	2	1,042	1,087	0,792
Ítem 22	1,69	0	1,076	1,157	0,793

Se analizó el índice de discriminación la correlación Ítem-Test (índice de discriminación); no se eliminó ningún ítem, pero sí se modificaron los ítems 1,2,13,17,20 y 22. En este análisis se concluyó que ningún ítem se encuentra con valores inferiores a 0,20 o valores negativos, por lo tanto, no se debe eliminar ningún ítem. (Merino, C., y Livia, 2009).

ANÁLISIS DE LA VALIDEZ DE CONTENIDO INTERNO

Se midió mediante una evaluación de cada ítem, hecha por 10 psicólogos especialistas en psicología ocupacional y psicometría, quienes juzgaron si cada uno de los ítems y dominios miden el concepto de interacción trabajo-familia. Primero, se evaluó la adaptación cultural, cuyo objetivo es comprobar si los ítems de la prueba miden el mismo constructo en una cultura distinta. Segundo, se realizó el análisis de la V de Aiken; de un total de 22 ítems fueron considerados como significativos con el área que se pretende medir y evaluar, tanto en pertinencia del área y claridad de rol, obteniéndose una V de Aiken = 0,871 para el área de interacción positiva trabajo-familia, una V de Aiken = 0,906 para el área de interacción positiva familia-trabajo, una V de Aiken = 0,905 para la área de interacción negativa trabajo-familia, una V de Aiken = 0,905 para el área de interacción negativa trabajo-familia. Siendo la V de Aiken total de 0,89, en consideración a que se utilizó un intervalo de significancia riguroso de $V_0 = 0,60$; teniendo en cuenta que es posible hacer el análisis en un nivel con mayor rigurosidad, como $V_0 = 0,70$ (Merino, C., y Livia, 2009). Los intervalos de Aiken también permiten hacer una estimación de número de jueces necesarios para

lograr un grado de precisión del coeficiente de V de Aiken (Aliaga Tovar, J. 2006). Se consideraron como ítems significativos o todos ítems mayores a 0,5 (rango mínimo estándar preestablecido $V_0 = 0.5$) con un nivel de confianza del 5 % (0,05). Obsérvese la tabla 2.

Tabla 2			
Estadísticos descriptivos de la V de Aiken de los ítems (N= 343)			
ÁREA DE LA PRUEBA	ITEMS	V -AIKEN POR ITEM	V -AIKEN POR AREA
INTERACCIÓN POSITIVA TRABAJO- FAMILIA	Ítem 01	0,775	0,871875
	Ítem 02	0,9	
	Ítem 03	1	
	Ítem 04	0,75	
	Ítem 05	1	
	Ítem 06	0,75	
	Ítem 07	0,9	
	Ítem 08	0,9	
INTERACCIÓN POSITIVA FAMILIA- TRABAJO	Ítem 09	0,825	0,90625
	Ítem 10	0,875	
	Ítem 11	1	
	Ítem 12	0,925	
INTERACCIÓN NEGATIVA TRABAJO- FAMILIA	Ítem 13	0,8	0,905
	Ítem 14	0,85	
	Ítem 15	0,975	
	Ítem 16	0,925	
	Ítem 17	0,975	
INTERACCIÓN NEGATIVA FAMILIA- TRABAJO	Ítem 18	0,95	0,905
	Ítem 19	1	
	Ítem 20	0,95	
	Ítem 21	0,8	
	Ítem 22	0,825	
V-AIKEN TOTAL	0,893181818		

ANÁLISIS DE LA VALIDEZ DE CRITERIO EXTERNA

La correlación de Pearson con 0,579 nos indica una correlación media, previamente establecido el 5 % (0,05) de margen de error inferior al 0,01. Pero es necesario establecer la significancia de la correlación para determinar finalmente el coeficiente de validación de criterio. Se transformó la correlación (r), en t de student mediante la fórmula planteada, obteniendo como resultado una t de student transformada de $t=11,60$. La t de student transformada (11,60) se ubica dentro del área de control preestablecido en el nivel de confianza (95 %) y el margen de error (0,05) con 320 grados de libertad (N-2). Es decir, la correlación es estadísticamente significativa al nivel del 0,05 de margen de error.

ANÁLISIS DE LA CONFIABILIDAD

También se examinó la fiabilidad de las cuatro dimensiones del cuestionario calculando su consistencia interna mediante el índice alfa de Cronbach. Como puede observarse en la tabla 1, los valores obtenidos se situaron entre 0,79 y 0,81, por encima del 0,80 que califica como bueno recomendado (Nunnally y Berstein, 1994).

DISCUSIÓN

De acuerdo a los objetivos planteados para esta investigación, se determinó la validez y confiabilidad y normalización del Cuestionario de Interacción Trabajo-Familia (SWING), aplicado a una muestra de trabajadores mineros de La Libertad. Los resultados encontrados en el análisis psicométrico aportan evidencia a favor de la construcción del Cuestionario de Interacción Trabajo-Familia (SWING), obteniéndose niveles de validez y confiabilidad aceptables, por lo tanto la prueba puede aplicarse a una población que comparta las mismas características que la población objetivo. Los procedimientos estadísticos que se utilizaron son: la validez de contenido, a través del índice V de Aiken; la validez de criterio, a través del gol estándar; el análisis de ítems, a través del índice de discriminación; la consistencia interna, a través del coeficiente alfa de Cronbach; la estandarización, a través de los puntajes totales o percentiles; el punto de corte, a través de la curva de ROC. Los resultados observados nos indican que el proceso de validación del Cuestionario de Interacción Trabajo-Familia (Swing) es adecuado a los sujetos de la muestra, es por ello que se realizaron dos procesos de validez, tal como lo hicieron Sergio Alexis Domínguez Lara en el

análisis psicométrico de la escala de cansancio emocional en estudiantes de una universidad privada (2013). La importancia del presente trabajo de investigación se centra en poder brindar a la comunidad científica un instrumento validado en trabajadores mineros que permita estudiar con mayor certeza el conflicto trabajo-familia. Como aseguran Jiménez et al., 2009, la importancia de estudiar el conflicto trabajo-familia se debe a que en todas las organizaciones no hay una atención al tema de la familia y cómo este interfiere en el trabajo. Ello debido a que los riesgos psicosociales de doble presencia o conflicto trabajo-familia son parte de la evaluación en salud ocupacional a nivel mundial, ya que está asociado a depresión, hipertensión, pobre salud física, desórdenes de ansiedad, humor y abusos de sustancias; también está muy asociado a la insatisfacción laboral, bajo involucramiento en el trabajo y deterioro en el rendimiento. Por lo tanto, al conocer si un trabajador tiene el conflicto trabajo-familia de interacción positiva o negativa, ayuda a la organización a mejorar las condiciones en el aspecto de los riesgos psicosociales. A continuación, se discutirán los hallazgos referidos a la confiabilidad y validez del Cuestionario de Interacción Trabajo-Familia (Swing) aplicado en trabajadores mineros. Esto se realizará a la luz de la revisión teórica, las adaptaciones previas y las características de la muestra, considerando tanto los atributos demográficos como las variables relacionadas al tipo de trabajo que realizan en la mina. El primer objetivo que tuvo esta investigación fue realizar la adaptación de la escala, teniendo en cuenta las características de nuestra población con el objetivo de lograr transmitir el significado original. Si bien los ítems no presentaron problemas para ser entendidos por los grupos focales, durante la aplicación del piloto los participantes formularon preguntas a la investigadora respecto al significado que tomaban los ítems redactados en doble negación cuando se marcaban las opciones nunca, a veces, a menudo o siempre. Debido a ello, y a sugerencia del estadístico, se incrementó una opción de pregunta más entendible y de mayor aplicabilidad estadística a nunca, muy pocas veces, muchas veces, casi siempre y siempre. Esta dificultad se dio independientemente del grado de instrucción.

Al analizar las características psicométricas del Cuestionario de Interacción Trabajo-Familia (Swing), primero se determinó la confiabilidad del instrumento, encontrándose una consistencia interna elevada, lo cual indica que los resultados obtenidos son consistentes y no se deben al azar. Ya en investigaciones anteriores se mantuvo una estructura similar al trabajo original de Geurts et al (2005),

donde se ha evaluado la confiabilidad del instrumento con el mismo estadístico, tales como la adaptación francesa realizada por Lourel et al. (2005), estudios que obtuvieron coeficientes de confiabilidad. Todas las escalas superan el criterio de 0,70 recomendado (Nunally y Berstein, 1994; Dikkers, Geurts, Kompier, Taris, Houtman y van den Heuvel, 2007; Taris, Verhoeven, Geurts, Kompier y van der Linden, 2006; Dikkers et al., 2007). Además, el nivel de confiabilidad obtenido en esta investigación cumple con los criterios requeridos en comparación a las investigaciones previamente señaladas, por lo que se puede afirmar que el instrumento está midiendo, de manera consistente, el constructo para los trabajadores mineros que pertenecen a un nivel socioeconómico medio-alto de La Libertad.

Al analizar la confiabilidad de cada una de las dimensiones se obtuvo el alfa de Cronbach de las dimensiones, que osciló entre 0,70 y 0,87. Se encontró que las cuatro dimensiones presentaban una confiabilidad aceptable que componen el Cuestionario de Interacción Trabajo-Familia (Swing). Estos resultados son similares a los valores obtenidos en la versión original.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aiken, L. R., Yang, W., Soto, M., Segovia, L., Binomial, P., Miller, J. M., Moreno, R. (2011). Diseño y validación de un cuestionario para analizar la calidad en empleados de servicios deportivos públicos de las mancomunidades de municipios extremeñas. *Educational and Psychological Measurement*. <http://doi.org/10.1177/0013164412473825>
- Aliaga Tovar, J. (2006). «Psicometría: Tests psicométricos, confiabilidad y validez». *Psicología: Tópicos de Actualidad*, 85–108. Retrieved from <http://uigv.edu.pe/facultades/psicologia/recursos/05LibroEAPAliaga.pdf>
- Dikkers, J., Geurts, S., Kompier, M., Taris, T., Houtman, I., y van den Heuvel, F. (2007). «Does workload cause work-home interference or is it the other way around? » *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 23(5), 303-314.
- Frone, M. R., Russell, M., & Cooper, M. L. (2003). *Work-family balance* (American P). Washington.

- Frone, M. R., Russel, M., & Cooper, M. L. (1992). «Prevalence of Work-Family Conflict: Are work and family boundaries asymmetrically permeable? » *Journal of Organizational Behavior*, 13(7), 723-729. <http://doi.org/10.1002/job.4030130708>
- Geurts, S., Taris, T.W., Kompier, M.A.J., Dijkers, J.S.E., V. H., & M.L.M., y Kinnunen, U. M. (n.d.). Work-home interaction from a work psychological perspective: Development and validation of a new questionnaire, the SWING. *Work & Stress*.
- Grzywacz, J.G. (2000). «Work-family spillover and health during midlife: Is managing conflict everything? » *American Journal of Health Promotion*, 14, 236-243.
- Hernandez Sampieri, R., Fernandez Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2010). Metodología de la investigación. Retrieved from <http://www.casadellibro.com/libro-metodologia-de-la-investigacion-5-ed-incluye-cd-rom/9786071502919/1960006>
- Jiménez, B. M., Isabel, A., Vergel, S., Rodríguez, A., & Geurts, S. (2009). Propiedades psicométricas de la versión española del Cuestionario de Interacción Trabajo-Familia (SWING), 21, 331-337.
- Hambleton, R.K., Merenda, P.F., y Spielberger, C.D. (2005). *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kinnunen U., Feldt T, Geurts S, P. L. (2006). Types of Work Family Interface Well-Being Correlates of Negative and Positive Spillover Between Work and Family. *Scand J Psychol.*, 47, 149-162.
- Lewandowski, C. M. (2015). The Effects of Brief Mindfulness Intervention on Acute Pain Experience: An Examination of Individual Difference. <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Merino, C., y Livia, J. (2009). Intervalos de confianza asimétricos para el índice de validez de contenido: un programa Visual Basic para la V de Aiken. (Psicothema, Ed.) (Psicothema).

- Morelos, C. (2012). Propiedades Psicométricas del Cuestionario de Interacción Trabajo-Familia NijmeGen (SWING) en Empleados de.
- Morelos, J. (2012). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Interacción Trabajo-Familia NijmeGen (SWING) en empleados de Cuernavaca, Morelos, México (PDF Download Available). Available from: https://www.researchgate.net/publication/233778239_Propiedades_Psicometricas_del_Cuestionario_de_Interaccion_Trabajo-Familia_NijmeGen_SWING_en_Empleados_de_Cuernavaca_Morelos_Mexico [accessed Sep 11, 2017].
- Nunnally, J.C., y Berstein, I.H. (1994). Psychometric theory (3rd ed.). New York, NY: McGraw-Hill; 1995
- Organización Mundial de la Salud. (2003). La Familia y la Salud, 23-27. Retrieved from <http://www1.paho.org/spanish/gov/ce/ce132-14-s.pdf>
- Schneewind, K. A., Maria, A., & Vita, D. (2004). «Interested in European research? EU RESEARCH ON SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES Family Life and Professional Work: Conflict and Synergy (FamWork)» A State-of-the-Art Report. Retrieved from http://europa.eu.int/comm/research/rtdinfo/index_en.html

