

COLECCIÓN
INTERNACIONAL
DE
INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA

TOMO 22

EDUCAR DESDE LA
EXPERIENCIA ÉTICA
DEL OTRO

editorial
redipe

Título original

EDUCAR DESDE LA EXPERIENCIA ÉTICA DEL OTRO

Autores Varios

ISBN: 978-1-951198-37-4

Primera Edición, Mayo 2020

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 esta 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

17 EDUCAR DESDE LA EXPERIENCIA ÉTICA DEL OTRO

Pedro Ortega Ruiz, Director Ripal, Colectivo Iberoamericano de Pedagogía de la alteridad

33 EDUCACIÓN POPULAR AMBIENTAL Y RESISTENCIA CAMPESINA AL EXTRACTIVISMO EN EL MUNICIPIO DE SAMACÁ- BOYACÁ

Natalia Elisa Ramírez Hernández, Laura Viviana Hernández Rojas y Wilmer Yesid Leguizamón Arias, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC

57 CREATIVIDAD E IMAGINACIÓN EN EL AULA, METÁFORAS QUE INSPIRAN

Clarena Muñoz Dagua, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca y Mireya Cisneros Estupiñán, Universidad Tecnológica de Pereira.

73 LAS TAREAS VIVENCIALES COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

Pablo Andrés Aristizabal Uribe, Juan de Dios Marín Murillo, Juan Carlos González Sánchez, Universidad Católica de Oriente, USB

- 93 EL CURRÍCULO DEL ÁREA DE INGLÉS DE CUATRO INSTITUCIONES EDUCATIVAS OFICIALES DE CALI: UN ESTUDIO DE CASO MÚLTIPLE,**
Margareth Lorena Marmolejo, Universidad de Antioquia; Carlos Alberto Mayora, Universidad del Valle, Colombia
- 129 DESARROLLO DE COMPETENCIAS DIGITALES EN PROGRAMACIÓN DE APLICACIONES MÓVILES EN ESTUDIANTES DE NOVENO GRADO A TRAVÉS DE TRES ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS**
Cristian Camilo Fonseca Barrera, Jorge Armando Niño Vega y Flavio Humberto Fernández Morales
- 149 DESARROLLO DE CAPACIDADES EMPRENDEDORAS; UNA ALTERNATIVA A TRAVÉS DE LA DIVERSIFICACION CURRICULAR**
Priscila Estelita Luján Vera - Marlon Martin Mogollón Taboada y Luis Ramón Trelles Pozo, Universidad Nacional de Frontera
- 165 LA COMISIÓN COROGRÁFICA: UN ATLAS DE LA INIQUIDAD**
Jenny Carolina Álvarez Correa- Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
- 177 COMPRENSIÓN LECTORA Y RENDIMIENTO ESCOLAR**
Consuelo de los Ángeles Molina Ibarra, Pontificia Universidad Católica del Ecuador
- 199 INTERNALIZACIÓN DE LA PAZ, MEDIANTE LAS COMPETENCIAS SOCIOAFECTIVAS EN NIÑOS Y NIÑAS DE PREESCOLAR EN NEIVA**
Emperatriz Perdomo Cruz, Leidy Carolina Cuervo, Jenifer Lorena Barrera Monje y Eduardo Plazas Motta. Surcolombia
- 219 OPTIMIZACIÓN ESTRUCTURAL Y ARQUITECTÓNICA DESDE LÓGICAS TOPOLÓGICAS A SOLUCIONES CONSTRUCTIVAS DE ARQUITECTURA EN TIERRA EN PELAYA CESAR**
I M Cadena-Gonzalez, J A Delgado-Rojas, M Vergel-Ortega, Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta, Colombia
- 231 EL POSICIONAMIENTO DE MARCA EN UNIVERSIDADES COLOMBIANAS: UN DESAFÍO PARA LA EDUCACIÓN O ESTRATEGIA DE MERCADEO**
Nevis Balanta Castilla, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Luisa Stella Paz Montes, Universidad Francisco de Paula Santander - Diego Mauricio Álvarez Paz
Universidad El Bosque Colombia
- 241 USO Y ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN SALUD**
Iván Mesias Hidalgo-Cajo, Byron Geovanny Hidalgo-Cajo, Sulema de la Caridad Hernández-Batista, Diego Patricio Hidalgo-Cajo, Nelly Baltazara Latorre-Benalcázar, SPOCH- UNACH- Ecuador
- 253 ESTUDIO PARA LA DETECCIÓN DE LAS NECESIDADES DE EXTENSIÓN Y SERVICIOS HACIA LA SOCIEDAD CON BASE EN LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE**
Sebastián Reyes Alvarado, Universidad Santander
- 281 CUENTERÍA Y ENSEÑANZA DE GEOMETRÍA EN LA NIÑEZ**
Lizet Fernanda Pabón Hernández- Jhan Piero Rojas Suarez- Mawency Vergel Ortega, Universidad Francisco de Paula Santander, Colombia
- 295 APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS MEDIADOS POR TIC PARA SUPERAR DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE OPERACIONES BÁSICAS MATEMÁTICAS**
Nury Andrea Vargas Vargas, Jorge Armando Niño Vega y Flavio Humberto Fernández Morales, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Duitama, Colombia
- 317 DE LA REPRESENTACIÓN MENTAL A LA LECTURA COMPENSIVA: UN RETO EN ESTUDIANTES DE EGB MEDIA**
Carmen Elena Yungán Pinda, Unidad Educativa Pelileo (Ambato – Ecuador). Pontificia Universidad Católica Del Ecuador

329 TRANS-IDENTIDADES EN ESTUDIANTES MULTILINGÜES: HISTORIAS QUE CONTAR, CENTROS DE IDIOMAS UV

Herlinda Flores Badillo, Martha Veneroso Contreras, Pedro Meléndez Leyva, Rosa Sofía Hernández Demeneghi, Universidad Veracruzana

363 MODELO GEOMÉTRICO Y ARQUITECTÓNICO DE LA CÚPULA MAYOR EN SAN JOSÉ DE CÚCUTA

Yannette Díaz Umaña, Mawency Vergel-Ortega, Julio Delgado, Universidad Francisco de Paula Santander

373 ESTILOS DE APRENDIZAJE VAK Y HONEY - ALONSO DE LOS ESTUDIANTES DE QUÍMICO FARMACÉUTICO BIÓLOGO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CAMPECHE, GENERACIÓN 2017

Marvel del Carmen Valencia Gutiérrez, Pedro Francisco Ávila Peraza, Magnolia del Rosario López Méndez, María de Jesús García Ramírez, Universidad Autónoma de Campeche Tecnológico de Campeche

387 THE DEVELOPMENT OF CREATIVE IDEAS FOR PRE-WRITING IN THE ENGLISH LANGUAGE CASE: "FRANCISCO HUERTA RENDÓN" HIGH SCHOOL

Angélica Rosario Espinoza Llanos, Grupo CEMAP, Universidad de Guayaquil, Ecuador

Introducción

PRESENTACIÓN: EDUCAR DESDE LA EXPERIENCIA ÉTICA DEL OTRO

Nelson Figueroa Mendoza, Universidad del Sinú, Colombia

Este número XXII de la Colección Internacional de investigación bajo el sello Editorial Redipe lo recibimos con el potente artículo del pedagogo español Pedro ortega Ruiz, creadr de la Pedagogía de la alteridad: Educar desde la experiencia ética del otro, en el cual pone de manifiesto que nadie educa sino porta en sus entrañas al otro. Lo cual precisa una acción completamente diferente a la de educar.

También está estructurado por capítulos con trabajos de investigación primordialmente en torno a objetos relativos a diferentes campos del saber y del conocimiento

EDUCAR DESDE LA EXPERIENCIA ÉTICA DEL OTRO. Artículo editorial presentado por el pedagogo español, Pedro Ortega Ruiz, Director Ripal, Colectivo Iberoamericano de Pedagogía de la alteridad. Una reflexión en la que pone de presente ellugar de la antropología y la ética en la acción educativa. Son sus referentes necesarios. La educación, al igual que la ética, es un encuentro con el otro que nos demanda acogida y reconocimiento desde la autoridad de la vulnerabilidad de su rostro. Toda acción educativa, al igual que la respuesta ética, es singular, original e irrepetible, por lo que nunca es extrapolable a otros individuos o situaciones. Constituye un nuevo nacimiento, el comienzo de algo nuevo. Ello exige no solo un modo distinto de pensar la educación, sino también

un modo distinto de llevarla a la práctica, una nueva praxis. Esta encuentra en la narración de la experiencia de vida de cada educando no solo la estrategia más adecuada, sino el contenido mismo de la acción educativa. El comienzo de algo nuevo, el nacimiento de una nueva criatura son las figuras que mejor describen la educación como acto y como proceso.

EDUCACIÓN POPULAR AMBIENTAL Y RESISTENCIA CAMPESINA AL EXTRACTIVISMO EN EL MUNICIPIO DE SAMACÁ- BOYACÁ. Artículo de investigación de Natalia Elisa Ramírez Hernández, Laura Viviana Hernández Rojas y Wilmer Yesid Leguizamón Arias, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC. Expone una experiencia de educación popular en el contexto de las conflictividades socio ambientales derivadas de la extracción de carbón en el municipio de Samacá Boyacá. Primero analiza los planteamientos básicos de la educación popular, la lucha frente al cambio climático y su aplicación en la educación ambiental. En un segundo apartado expone brevemente el proyecto de investigación titulado “Gobernanza ambiental y movimientos sociales casos de defensa del bosque alto andino en Boyacá” y se reflexiona en relación al municipio de Samacá Boyacá. El resultado es que la educación popular se vislumbra como una oportunidad para la construcción colectiva de soluciones concertadas entre el movimiento campesino emergente y las empresas que se dedican a la extracción de carbón y coquización de carbón que interactúan en un mismo ámbito territorial.

CREATIVIDAD E IMAGINACIÓN EN EL AULA, METÁFORAS QUE INSPIRAN, artículo de investigación elaborado por las académicas Clarena Muñoz Dagua, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca y Mireya Cisneros Estupiñán, Universidad Tecnológica de Pereira. Se examina la importancia de la implementación gradual de la metodología del Taller Crítico como estrategia didáctica que permite el diálogo, admite el error y la corrección, a partir de incentivar la creatividad y la imaginación para el ejercicio artesanal de producción textual. El trabajo se inscribe en los postulados provenientes de la Didáctica Crítica y en los hallazgos de los investigadores que han planteado la argumentación, el método crítico y la función colaborativa del docente como parte de la estrategia para desarrollar las habilidades de lectura y escritura en la etapa universitaria. La información se fundamenta en las sesiones de trabajo con la comunidad, durante el segundo semestre de 2018 y primer semestre de 2019, en dos de las modalidades del

servicio: una, asesorías personalizadas y, dos, seminarios y talleres sobre lectura y escritura.

LAS TAREAS VIVENCIALES COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS. Artículo de revisión a cargo de Pablo Andrés Aristizabal Uribe, Juan de Dios Marín Murillo, Juan Carlos González Sánchez, Universidad Católica de Oriente, USB. Pretende articular el enfoque basado en tareas propuesto por David Nunan con el concepto de vivencia descrito por Benjamin Walter y Valentín Voloshinov respecto a la apropiación de la competencia discursiva en la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. Esto partiendo de los niveles de dominio del discurso oral y escrito establecidos a nivel internacional por el Marco Común Europeo de referencia y el efecto de la globalización en relación a la competencia discursiva.

EL CURRÍCULO DEL ÁREA DE INGLÉS DE CUATRO INSTITUCIONES EDUCATIVAS OFICIALES DE CALI: UN ESTUDIO DE CASO MÚLTIPLE. Artículo de investigación a cargo de los académicos Margareth Lorena Marmolejo, Universidad de Antioquia; Carlos Alberto Mayora, Universidad del Valle, Colombia. Describe la estructura curricular del área de inglés de cuatro instituciones educativas oficiales de la ciudad de Cali, Colombia. Para este fin se hizo la revisión de los proyectos educativos institucionales, planes de área y aula de inglés de las instituciones seleccionadas. Se encontró que existen inconsistencias entre lo conceptual y lo práctico, falta articulación entre los diferentes componentes curriculares (contenidos que no se corresponden con las metas), falta de especificidad en la descripción de la metodología, las actividades y las técnicas e instrumentos de evaluación. Se observó además una integración parcial y desarticulada de los documentos curriculares centrales como los Derechos Básicos de Aprendizaje y el Currículo Sugerido para Inglés. Se discuten algunas implicaciones de los hallazgos y se presentan algunas recomendaciones para fortalecer la enseñanza del inglés desde los documentos institucionales de las escuelas.

DESARROLLO DE COMPETENCIAS DIGITALES EN PROGRAMACIÓN DE APLICACIONES MÓVILES EN ESTUDIANTES DE NOVENO GRADO A TRAVÉS DE TRES ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS. Artículo de investigación elaborado por los académicos colombianos Cristian Camilo Fonseca Barrera, Jorge Armando Niño Vega y Flavio Humberto Fernández Morales. Orientado a examinar el desarrollo competencias en programación de aplicaciones móviles en estudiantes de

noveno grado. El principal resultado fue que los estudiantes aprendieron a programar aplicaciones para dispositivos móviles, a la vez que desarrollaban las competencias digitales, junto con una actitud de liderazgo e innovación. Se concluye con la necesidad de continuar implementando las TIC como estrategia pedagógica, ya que motivan a los estudiantes por aprender, a la vez que facilita la labor docente a la hora de enseñar.

DESARROLLO DE CAPACIDADES EMPRENDEDORAS; UNA ALTERNATIVA A TRAVÉS DE LA DIVERSIFICACION CURRICULAR. Artículo de investigación elaborado por los académicos peruanos Priscila Estelita Luján Vera - Marlon Martin Mogollón Taboada y Luis Ramón Trelles Pozo, Universidad Nacional de Frontera. El trabajo consistió en elaborar una propuesta de diversificación curricular para el desarrollo de capacidades emprendedoras, sustentada en las teorías del emprendimiento, el trabajo y el currículo. Para lograr estos propósitos se identificaron los niveles alcanzados por el deficiente desarrollo de capacidades emprendedoras mediante el estudio de las dificultades para gestionar procesos de estudio de mercado, diseño, planificación, comercialización de bienes o servicios de uno o más puestos de trabajo de una especialidad ocupacional específica. Los resultados muestran que la mayoría de estudiantes no evidencia habilidades básicas para el desarrollo de emprendimientos y que necesitan ser instruidos para desarrollar capacidades emprendedoras.

LA COMISIÓN COROGRÁFICA: UN ATLAS DE LA INIQUIDAD. Artículo de investigación a cargo de Jenny Carolina Álvarez Correa,, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Expone el análisis de la sociedad neogranadina del siglo XIX en cuanto a las diferencias y características que determina a dichas sociedades, que comúnmente se pueden ver como opuestas: pobres- ricos, urbanos- rurales, costa- altiplano y la manera en que la Comisión las percibió, las catalogó y los clasificó. Se acude a la mirada de los extranjeros y el interés que ellos tenían por conocer una nación joven, disímil con una rica diversidad racial, cuya unión dio como resultado una sociedad multicultural y mestiza, con grandes recursos naturales y con esperanza de progreso, siempre y cuando se establecieran medidas que permitieran obtener una sociedad prospera y civilizar a aquellos que consideraban “incivilizados”.

COMPRENSIÓN LECTORA Y RENDIMIENTO ESCOLAR. Artículo de investigación de Consuelo de los Ángeles Molina Ibarra, Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Una herramienta vital dentro del campo educativo, para acceder al conocimiento y la construcción de la realidad, es la comprensión lectora. Esta representa un elemento significativo en el desarrollo del ser humano. El objetivo de esta investigación es determinar cómo la comprensión lectora influye en el rendimiento escolar de los estudiantes de séptimo grado de la Unidad Educativa “Manuelita Sáenz”. Se ha podido constatar que la problemática de la comprensión lectora es un tema que se presenta en la literatura internacional como una de las principales dificultades que propician un bajo rendimiento escolar. Diferentes investigaciones realizadas en Chile, Perú, España, México, destacan la interrelación entre estos dos aspectos y consideran que un factor importante para lograr un alto rendimiento académico, es que los estudiantes sean capaces de extraer información, de interpretar lo leído e inferir el significado, así como evaluar críticamente el contenido del texto, lo cual aumentaría, además, el vocabulario y por ende su aprendizaje significativo. Se puede constatar en varios autores. Para determinar el nivel de comprensión lectora, en los 15 estudiantes de séptimo grado de la Unidad Educativa Manuelita Sáenz, de la provincia de Cotopaxi, Cantón Latacunga Ecuador, se le aplicó un test basado en diferentes indicadores seleccionados por la autora donde se median a través de los contenidos más complejos abordados en la asignatura de Lengua y Literatura. La investigación fue el tipo descriptiva explicativa. Se corroboró que existe una estrecha relación entre el nivel de comprensión lectora y el bajo rendimiento académico en este grupo de estudiantes.

INTERNALIZACIÓN DE LA PAZ, MEDIANTE LAS COMPETENCIAS SOCIOAFECTIVAS EN NIÑOS Y NIÑAS DE PREESCOLAR EN NEIVA. Artículo de investigación a cargo de los académicos colombianos Emperatriz Perdomo Cruz, Leidy Carolina Cuervo, Jenifer Lorena Barrera Monje y Eduardo Plazas Motta. Ponen de presente que conseguir la paz ha sido el propósito esencial de todo ser humano a nivel mundial, con los años los conflictos han aumentado en todos los ámbitos de la sociedad y la solución mediática es la violencia. La investigación se realizó en la Institución Educativa Enrique Olaya Herrera de la ciudad de Neiva, en la que participó toda la comunidad educativa. Los resultados abordaron importantes conclusiones y recomendaciones, se propuso empoderamiento conceptual, procedimental y actitudinal, se reconoció transformar las interacciones pedagógicas de los

agentes. Se planteó construir relaciones menos violentas y solución pacífica de los conflictos e implementar un currículo experiencial fundamentado en la pedagogía invisible.

OPTIMIZACIÓN ESTRUCTURAL Y ARQUITECTÓNICA DESDE LÓGICAS TOPOLÓGICAS A SOLUCIONES CONSTRUCTIVAS DE ARQUITECTURA EN TIERRA EN PELAYA CESAR.

Artículo de investigación a cargo de los académicos colombianos I M Cadena-Gonzalez, J A Delgado-Rojas, M Vergel-Ortega, Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta, Colombia. Se centra en la problemática actual de los sistemas constructivos basados en acero y concreto con alto valor contaminante que han remplazado en gran medida el uso de materiales vernáculos como la tierra en procesos constructivos, subestimando por completo los factores de sostenibilidad que el material posee. El uso de sistemas sustentable se justifica por la necesidad de nuevos modelos de desarrollo sostenible en la construcción tras la crisis energética de la actualidad, donde a nivel mundial y nacional la tendencia de su uso es positiva pero regionalmente, el Cesar refleja poca apropiación del material, por lo que la investigación presenta como objetivo general el Aplicar lógicas de optimización topológica estructural y arquitectónica a la arquitectura en tierra en el municipio de Pelaya, Cesar, logrando determinar ventajas de las técnicas de arquitectura de tapia y bahareque para optimización topológica, con resultados que sugieren la intervención de estos modelos de diseño para generar sistemas constructivos que respondan a la normativa estructural de construcción colombiana articulados con sistemas constructivos en tierra con alto confort térmico.

EL POSICIONAMIENTO DE MARCA EN UNIVERSIDADES COLOMBIANAS: UN DESAFÍO PARA LA EDUCACIÓN O ESTRATEGIA DE MERCADEO.

Artículo de reflexión propositiva de los académicos colombianos Nevis Balanta Castilla, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Luisa Stella Paz Montes, Universidad Francisco de Paula Santander y [Diego Mauricio Álvarez Paz](#) Universidad El Bosque Colombia. Asumen que es indudable la importancia del tema de la marca en las culturas y especialmente para la colombiana, en la cual las marcas hacen parte de las preferencias cotidianas y se convierten en artefactos colectivos que permean diferentes ámbitos incluyendo el de la educación y la cultura. De este modo las marcas se constituyen en huellas léxico-semánticas que revelan muchos elementos de la memoria social y cultural en el mercado y contexto colombiano. La marca está directamente relacionada con lo que se

quiere dar a conocer, con la imagen que se pretende crear y el posicionamiento buscado; esto hace diferenciar a una universidad pública o privada y sus servicios, de las demás, concebidas a veces como competidoras directas, indirectas y de todas aquellas que necesariamente no son competidoras pero igualmente son participantes en un mercado que tiene cada vez menos estudiantes que se matriculan en educación superior. Todo ello plantea desafíos en la defensa de una marca o buen nombre y en la creación de estrategias de mercadeo educativo utilizadas por las instituciones para promocionar y promocionarse y para sobrevivir a la crisis actual de universidades privadas y a la disminución de estudiantes y deserción incluso en las públicas.

USO Y ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN SALUD.

Artículo de investigación autoría de los académicos ecuatorianos Iván Mesías Hidalgo-Cajo, Byron Geovanny Hidalgo-Cajo, Sulema de la Caridad Hernández-Batista, Diego Patricio Hidalgo-Cajo, Nelly Baltazara Latorre-Benalcázar, SPOCH- UNACH- Ecuador. Refiere el proceso investigativo dirigido a desarrollar habilidades en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicaciones (TIC) en estudiantes de la Carrera de Medicina de la ESPOCH. Se concluye que la constante evolución de las tecnologías móviles y aplicaciones orientadas a la salud permite comprobar que existe una baja tendencia al uso de este tipo de aplicaciones debido a la falta de conocimiento de las mismas. En la actualidad el reto de los estudiantes de medicina es desarrollar destrezas en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicaciones (TIC), desafíos estos aplicables no solo a las modernas técnicas ofrecidas en gran medida en las especialidades de perfil investigativo.

ESTUDIO PARA LA DETECCIÓN DE LAS NECESIDADES DE EXTENSIÓN Y SERVICIOS HACIA LA SOCIEDAD CON BASE EN LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE.

Artículo de investigación del colega panameño Sebastián Reyes Alvarado, Universidad Santander. Pone de presente que la Universidad Santander de Panamá, en concordancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, da lugar a la línea base articuladora que sustenta el accionar y servicio hacia la sociedad, tomando en consideración las principales necesidades en materia de extensión, lo que permitirá, desde la gestión de proyectos, programas, campañas, talleres, trabajos comunitarios, cursos y otras actividades de carácter académico e investigativo, el afianzamiento de la filosofía universitaria con perspectiva ética,

sustentando así el trabajo y aporte que generarían los factores de extensión, investigación, gestión y academia en beneficio del desarrollo social y comunitario

CUENTERÍA Y ENSEÑANZA DE GEOMETRÍA EN LA NIÑEZ. Artículo de investigación autoría de Lizet Fernanda Pabón Hernández- Jhan Piero Rojas Suarez- Mawency Vergel Ortega, Universidad Francisco de Paula Santander, Colombia. Analizar la influencia del cuento en el aprendizaje de la geometría en niños y niñas. Se identificaron dimensiones de planificación, motivación, práctica pedagógica, lenguaje e interpretación; características que apoyan el constructo de competencias en geometría se relacionan con la capacidad para motivar a la niñez a través del cuento, genera mejora en clima escolar y promueva el reconocimiento de sus cualidades en creación de personajes y en el uso adecuado del lenguaje matemático. La estrategia tuvo incidencia en el desarrollo de competencias en lenguaje y geometría de niños y niñas de grado tercero y cuarto de Cúcuta-Colombia.

APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS MEDIADOS POR TIC PARA SUPERAR DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE OPERACIONES BÁSICAS MATEMÁTICAS.

Artículo de investigación elaborado por Nury Andrea Vargas Vargas, Jorge Armando Niño Vega y Flavio Humberto Fernández Morales, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Duitama, Colombia. Presenta una aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), mediado por Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), para superar las Dificultades de Aprendizaje Matemático (DAM), centradas en las operaciones básicas. Se concluye que el ABP y las TIC, son una excelente estrategia de aprendizaje para la adquisición de conocimientos matemáticos, en estudiantes con dificultades de aprendizaje

DE LA REPRESENTACIÓN MENTAL A LA LECTURA COMPRENSIVA: UN RETO EN ESTUDIANTES DE EGB MEDIA.

Artículo de investigación de Carmen Elena Yungán Pinda, Unidad Educativa Pelileo (Ambato – Ecuador). Pontificia Universidad Católica Del Ecuador. Hace un recorrido sobre la influencia de la representación mental en la lectura comprensiva. El estudio contrasta pensamientos y corrientes de autores que datan sobre la importancia tanto de la representación mental desde sus inicios con los hitos del desarrollo y las podas como también de la lectura comprensiva con lo referente a procesos cognitivos. Este análisis tiene como eje principal reflexionar sobre la importancia de que el docente comprenda

la relación de la representación mental con la comprensión lectora, y como ésta influye en el desarrollo del escolar.

TRANS-IDENTIDADES EN ESTUDIANTES MULTILINGÜES: HISTORIAS QUE CONTAR, CENTROS DE IDIOMAS UV.

Artículo de investigación a cargo de las académicas mexicanas Herlinda Flores Badillo, Martha Veneroso Contreras, Pedro Meléndez Leyva, Rosa Sofía Hernández Demeneghi, Universidad Veracruzana. Orientado a encontrar casos de estudiantes universitarios plurilingües que acuden a las clases de inglés en los Centros de Idiomas de la región, que tuvieran como lengua materna un idioma de los Pueblos Originarios. El motivo de estudio fue básicamente escuchar sus diferentes narrativas para conocer sus experiencias lingüísticas y de identidad al transitar en diferentes contextos culturales. Para el análisis de este estudio, se consideraron las teorías de Anthony Giddens en donde se percibe al individuo como un ser actante y capaz de dialogar con las diferentes situaciones e instituciones en las que necesita cohabitar. Los resultados obtenidos en las narrativas demuestran la madurez lingüística y cultural de los participantes dentro de las instituciones por las que han tenido que transitar.

MODELO GEOMÉTRICO Y ARQUITECTÓNICO DE LA CÚPULA MAYOR EN SAN JOSÉ DE CÚCUTA.

Artículo de investigación elaborado por las académicas colombianas Yannette Díaz Umaña, Mawency Vergel-Ortega, Julio Delgado, Universidad Francisco de Paula Santander. Determina las características simbólicas, arquitectónicas y geométricas de la cúpula de la Catedral de San José de Cúcuta, teniendo en cuenta la memoria documental, comparándola con los datos obtenidos en sitio, de frente a favorecer la construcción de un estudio descriptivo de este templo de estilo neoclásico, hito histórico y cultural en la ciudad de Cúcuta.

ESTILOS DE APRENDIZAJE VAK Y HONEY - ALONSO DE LOS ESTUDIANTES DE QUÍMICO FARMACÉUTICO BIÓLOGO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CAMPECHE, GENERACIÓN 2017.

Artículo de investigación autoría de los académicos mexicanos Marvel del Carmen Valencia Gutiérrez, Pedro Francisco Ávila Peraza, Magnolia del Rosario López Méndez, María de Jesús García Ramírez, Universidad Autónoma de Campeche Tecnológico de Campeche. Se realizó un estudio usando el modelo de Honey y Alonso, también llamado CHAEA, y el Modelo de la Programación Neurolingüística de Bandler y Grinder

del canal Visual, Auditivo, Kinestésico, también llamado VAK. Los resultados muestran que el estilo predominante en los tres grupos de la generación de ingreso 2017 es el Reflexivo y Auditivo de acuerdo a las dos clasificaciones de estilos que se les aplicó a los estudiantes. Estos resultados son informados a los docentes del Programa Educativo para considerarlo en el diseño de sus estrategias de enseñanza, fomentando así el uso de los estilos de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula, lo que fortalecerá el nivel de aprovechamiento escolar en el Nivel Superior.

THE DEVELOPMENT OF CREATIVE IDEAS FOR PRE-WRITING IN THE ENGLISH LANGUAGE CASE: "FRANCISCO HUERTA RENDÓN" HIGH SCHOOL. Artículo de investigación elaborado por la académica ecuatoriana Angélica Rosario Espinoza Llanos, Grupo CEMAP, Universidad de Guayaquil, Ecuador. Orientado a establecer la incidencia de las técnicas para generar ideas en la pre-escritura en los estudiantes de Educación General Básica de la Unidad Educativa "Francisco Huerta Rendón" de la Ciudad de Guayaquil en el periodo 2019-2020. Se concluye que los profesores al no contar con los recursos necesarios, continúan con un estilo tradicional de enseñanza y rara vez aplican técnicas para facilitar la generación de ideas, y se ofrece una serie de recomendaciones pedagógicas que pudieran ser adaptadas a las clases de inglés en el desarrollo de la escritura.



Pedro Ortega Ruiz¹

Director Ripal, Colectivo Iberoamericano de

Pedagogía de la alteridad

España

portega@um.es

RESUMEN

La antropología y la ética atraviesan de principio a fin la acción educativa. Son sus referentes necesarios. La educación, al igual que la ética, es un encuentro con el otro que nos demanda acogida y reconocimiento desde la autoridad de la vulnerabilidad de su rostro. Toda acción educativa, al igual que la respuesta ética, es singular, original e irreplicable, por lo que nunca es extrapolable a otros individuos o situaciones. Constituye un nuevo nacimiento, el comienzo de algo

¹ *Director Ripal, Colectivo Iberoamericano de Pedagogía de la alteridad
España portega@um.es*

nuevo. Ello exige no solo un modo distinto de pensar la educación, sino también un modo distinto de llevarla a la práctica, una nueva praxis. Esta encuentra en la narración de la experiencia de vida de cada educando no solo la estrategia más adecuada, sino el contenido mismo de la acción educativa. El comienzo de algo nuevo, el nacimiento de una nueva criatura son las figuras que mejor describen la educación como acto y como proceso.

PALABRAS CLAVE:

Educación, antropología, ética, narración, experiencia, nuevo nacimiento.

ABSTRAC

Anthropology and ethics go through educational action from beginning to end. They are their necessary references. Education, like ethics, is an encounter with the other that demands welcome and recognition from the authority of the vulnerability of its face. All educational action, like the ethical response, is unique, original and unrepeatable, so it is never extrapolated to other individuals or situations. It constitutes a new birth, the beginning of something new. This requires not only a different way of thinking about education, but also a different way of putting it into practice, a new practice. This is found in the narration of the life experience of each student not only the most appropriate strategy, but the very content of the educational action. The beginning of something new, the birth of a new creature are the figures that best describe education as an act and as a process.

KEYWORDS:

Education, anthropology, ethics, narration, experience, new birth.

INTRODUCCIÓN

Compadecerse del otro, sentir como propio el sufrimiento y el dolor del otro, es una conducta que nace de las entrañas, no de la razón. Cómo yo puedo sentir como mío el sufrimiento del otro, cómo su necesidad puede convertirse en algo mío, es algo "misterioso". "Ese proceso es, lo repito, "misterioso": pues es algo de lo que la Razón no puede dar ninguna cuenta inmediata y cuyos fundamentos no se pueden averiguar por vía de la experiencia. Y, no obstante, es cotidiano", afirma

Schopenhauer en su obra: Los dos problemas fundamentales de la ética. Por qué unos responden acogiendo al necesitado y otros "pasan de largo", ignorando al que está hundido en el dolor, no tiene fácil respuesta. La ética no se atiene a argumentos de la razón, la sobrepasa. Compadecerse y hacer propia la causa del otro entra en un ámbito que no responde a las categorías que gobiernan, a diario, nuestra conducta. Los humanos somos animales de la razón: el clásico animal rationale. Esta característica es la que nos define y nos distingue de los otros animales. Y en función de ella juzgamos nuestro comportamiento: si se atiene o no a la razón. Esta manera de proceder olvida que "las raíces de la cabeza están en el corazón", como dice Ortega y Gasset. Razón y sentimientos se entrecruzan y se amalgaman en nuestra conducta, aún en aquella que a simple vista aparece más ligada a la razón o al sentimiento. Zubiri lo expresa en estos términos en su obra Inteligencia sentiente: "El sentir humano y la intelección no son dos actos numéricamente distintos, cada uno completo en su orden, sino que constituyen dos momentos de un solo acto de aprehensión sentiente de lo real: es la inteligencia sentiente (...) Inteligir es un modo de sentir, y sentir es en el hombre un modo de inteligir".

1. El ámbito de la ética

En el ser humano hay una brecha, una zona desprotegida, a la intemperie, que rompe con la lógica de la razón: el *ámbito* de la ética (no la moral), el proceder contra toda lógica racional. Desde la ética, solo se justifica una conducta si se tiene en cuenta el bien del otro, a pesar de todo. Es el otro, en su necesidad, quien legisla y ordena. Es la experiencia del otro sufriente, como totalmente otro, la que se me impone, la que me hace responsable de él sin que pueda decidir aceptarlo o rechazarlo. Esta ruptura o abandono del bien propio obliga inevitablemente al ser humano a ser dependiente, rehén del otro en su misma identidad humana. Soy sujeto cuando me siento atado al otro con una responsabilidad que no me la puedo quitar de encima, que ni la he buscado ni procede de un acto de mi conciencia. "No he hecho nada y siempre he estado encausado, perseguido. La ipseidad dentro de su pasividad sin arjé de la identidad es rehén. El término Yo significa heme aquí, respondiendo de todo y de todos", escribe Levinas en su obra magna: De otro modo que ser o más allá de la esencia. La ética (responder del otro) es una dimensión constitutiva del hombre, forma parte de su estructura radical. Los humanos somos seres para el otro, y nos "explicamos" como humanos solo desde el otro. "Yo estoy "en sí" por los otros (...) El Sí mismo es Sujeto; está bajo

el peso del universo como responsable de todo”, sigue afirmando Levinas en la obra antes citada. La ética (responsabilidad) “es la estructura esencial, primera, fundamental, de la subjetividad... (la ética) no viene a modo de suplemento de una base existencial; es en la ética... donde se anuda el nudo mismo de lo subjetivo”, afirma Levinas en: *Ética e infinito*. La subjetividad, en Levinas, no es autoafirmación, sino sujeción al otro que me singulariza y distingue al asignarme la tarea irrenunciable de acogerle y socorrerle, a la vez que me da la orden: “No me dejarás morir”. La subjetividad no es un para sí, es un para el otro. El otro se resiste a ser poseído, asimilado por el Yo. Levinas lo expresa en estos términos en su obra *Totalidad e infinito*. Ensayo sobre la exterioridad: “El rostro se niega a la posesión, a mis poderes. En su epifanía, en la expresión, lo sensible aún apresable se transforma en resistencia total a la aprehensión. Esta mutación solo es posible por la apertura a una dimensión nueva ... La expresión que el rostro introduce en el mundo no desafía la debilidad de mis poderes, sino mi poder de poder”. ¿Qué es lo que he hecho para ser de golpe deudor del otro?, se pregunta Levinas. Y responde: “El prójimo me emplaza antes de que yo le designe, lo cual es una modalidad no del saber, sino de una obsesión y, con relación al conocimiento, un gemido de lo humano totalmente otro. El conocer siempre puede convertirse en creación y aniquilamiento, el objeto que se transforma en concepto puede convertirse en resultado... Estoy como ordenado desde fuera, traumáticamente dirigido... sin poder preguntar:... ¿de dónde le viene el derecho de dirigirme?”, escribe en su obra: *De otro modo que ser o más allá de la esencia*.

Hablar de ética es hablar de corporeidad, de finitud, de contingencia. Porque somos finitos es posible la ética. En un mundo de absolutos solo es posible la moral, no la ética. Pero en vano invocamos lo absoluto. En nuestra condición de seres corpóreos no hay un punto absoluto de referencia que lo explica y ordena todo. Nos vemos obligados a ir respondiendo, a tientas, a las situaciones que nos demandan una respuesta, siempre provisional, no movidos por una razón universal, trascendental, sino por un sentimiento, muy particular, de compasión hacia el otro necesitado. El ámbito de la moral es lo absoluto; el ámbito de la ética, lo provisional.

Este modo de entender la antropología y la ética rompe con la concepción autónoma, autosuficiente del hombre, instalada en el pensamiento occidental, que ha impregnado el discurso pedagógico y la praxis educativa. Una antropología

y una ética en las que “el triunfo del ser es el triunfo del señor único que quita a los esclavos su voz propia, pero que paradójicamente, necesita de los esclavos para afirmarse como señor de ellos”, escribe Pintor Ramos en su introducción a la obra de Levinas antes citada.

2. La ética es compasión

Vivir éticamente es tener puesta la mirada en el otro para responder a su demanda; es oír, prestar atención a la voz del otro que llevamos dentro; el otro del que no nos podemos separar. “Se trata de decir la identidad misma del yo humano a partir de la responsabilidad, es decir, a partir de esa posición o de esa deposición del yo soberano en la conciencia de sí, deposición que, precisamente, es su responsabilidad para con el otro. La responsabilidad es lo que, de manera exclusiva, me incumbe y que, humanamente, no puedo rechazar”, escribe Levinas en: *Ética e infinito*. La ética es “obedecer” al mandato inapelable del otro. Pero esta respuesta es siempre imprevista porque la presencia del otro necesitado acontece sin previo aviso. Es un encuentro, un acontecimiento inesperado que nos sorprende y nos “trastorna” porque hemos de hospedar a alguien con el que no habíamos contado. Por ello, no nos podemos acostumbrar a vivir éticamente, a la respuesta compasiva. Estar pendiente del otro, sentirse rehén del otro complica la vida hasta límites insospechados. Y no podemos situarnos al margen de la ética si no queremos poner en riesgo nuestra misma identidad como humanos. Es nuestra servidumbre y, paradójicamente, nuestra “grandeza”. La vida humana (ética) se vive desde la “obediencia y sumisión” (en sentido levinasiano) al otro afirmada siempre y en cualquier condición, porque nadie deja de ser “señor” (sí mismo) en cualquier circunstancia. “Señorío” que es negado en la sociedad del alejamiento y la indiferencia. “Casi sin advertirlo, nos volvemos incapaces de compadecernos ante los clamores de los otros, ya no lloramos ante el drama de los demás ni nos interesa cuidarlos, como si todo fuera una responsabilidad ajena que no nos incumbe”, escribe el Papa Francisco en su Exhortación Apostólica “La alegría del evangelio”.

La condición de rehén no es un “accidente” sobrevenido al sujeto ya constituido, por el contrario, es la condición para su misma existencia, y la condición de la existencia de la ética: “Es por la condición de rehén como puede haber en el mundo piedad, compasión, perdón y proximidad, incluso lo poco que de ello se encuentra, incluso el simple “usted delante, señor”. La incondición de rehén no

es el caso límite de la solidaridad, sino la condición de toda posible solidaridad”, escribe Levinas en: De otro modo que ser o más allá de la esencia.

La ética es un encuentro con el otro, un acontecimiento que se resuelve en la acogida, en el hacerse cargo del otro, como el buen samaritano; es plena disposición (heme aquí) ante la presencia vulnerable del otro. Esta experiencia original, única, es una manifestación (epifanía) del otro en la vulnerabilidad de su rostro. En adelante, ya nada será igual para ambos, el que acoge y el acogido. Han entrado en una nueva forma de vida del uno para el otro “de gratuidad total, que rompe con el interés; un para de la fraternidad humana al margen de todo sistema preestablecido”, escribe Levinas en: De otro modo que ser o más allá de la esencia. Vivir éticamente significa estar pendiente no de qué “debo hacer”, sino de preguntarse “de quién soy prójimo”; no es la obligación de responder por un imperativo formal, sino por la “autoridad” de la persona concreta necesitada que me demanda una respuesta inapelable; es la imposibilidad de cerrar los oídos a la voz interior que nos dice y nos manda: “No Matarás” al otro que sale a tu encuentro. “La ética se hace con los pies en la tierra, y tiene mucho que ver con las situaciones reales de la vida de la gente. No es privativa de aquellos que son capaces de argumentar, con razones sólidas, lo que es bueno o malo, acudiendo a principios abstractos que nada tienen que ver con las “otras” razones, cargadas de sentimiento, que nos mueven a aliviar el dolor y el sufrimiento del próximo o prójimo, ese alguien histórico con el que tenemos una deuda pendiente: responder de él”, he escrito en una obra reciente: *A la intemperie Conversaciones desde la pedagogía de la alteridad*. Schopenhauer lo expresa en estos términos en la obra: *Los dos problemas fundamentales de la ética*, antes citada: “...el verdadero impulso a la justicia y la caridad...tiene que ser algo que requiera poca reflexión y aún menos abstracción...y que, independientemente de la formación intelectual, hable a todos incluido el hombre más rudo, se base meramente en la comprensión intuitiva y se imponga inmediatamente a partir de la realidad de las cosas”. Es una ética material que se construye, día a día, en las distintas situaciones en las que el ser humano se ve interpelado, aquí y ahora, por el otro ultrajado y necesitado. Así la entienden Horkheimer, Adorno y Levinas. La ética es denuncia y resistencia al mal histórico de este mundo; surge de la experiencia de sufrimiento del otro y se traduce en compasión y compromiso para transformar las situaciones injustas. No es la aspiración a una vida feliz situada más allá de la historia concreta de cada hombre o mujer.

Tampoco busca el consuelo como huida o escape de la injusticia y la opresión. Es “el anhelo de que la injusticia que atraviesa este mundo no tenga la última palabra”, escribe Horkheimer en su obra: *Anhelo de justicia*. La ética, más que discurso o argumento, es, ante todo, praxis, un quehacer compasivo.

Pero la ética no nos libra de la perplejidad e incertidumbre en el camino a seguir; no nos despoja de nuestra condición de nómadas, nunca afincados a un territorio, ni nos garantiza la seguridad de una respuesta acertada. Nos vemos, con frecuencia, obligados a elegir el camino “equivocado” a juicio de la razón, y no pocas veces contra las normas socialmente establecidas. Vivir éticamente es remar contra corriente, con el viento en contra; es estar en permanente vigilia, nunca en reposo, porque el otro se nos presenta sin previo aviso. La ética no nos asegura la paz de la conciencia, la tranquilidad del deber cumplido. Siempre queda un camino por recorrer, la inquietud de una deuda pendiente con el otro. Es la atadura que nos liga irremediamente al otro. La ética es inseparable del riesgo, de la incertidumbre. No nos lleva a meta alguna previamente fijada. Todo está por construir, todo es provisional como la “circunstancia” (situación) que envuelve la vida misma; no hay cánones prefijados que prescriban una conducta; la tenemos que realizar “a tientas”, sin más argumentos que aquellos que brotan de los sentimientos de compasión. En todo momento nos sentimos “abandonados” a la improvisación, a la aventura, al riesgo de no ser lo suficientemente compasivos. “Hay filosofías de la conciencia tranquila, morales de la conciencia tranquila, religiones de la conciencia tranquila, que lo que hacen es precisamente eso, tranquilizar”, escribe Mélich en: *Contra los absolutos*. La ética, en cambio, nos mantiene siempre en la mala conciencia ante la incertidumbre de una respuesta adecuada a la necesidad del otro. No se es ético (compasivo) de una vez para siempre. No es un estado o “modo de ser”, es la provisionalidad misma de la respuesta al otro necesitado. Es una condición de nuestra estructural finitud. La seguridad y la certidumbre no forman parte del equipaje del ser humano. No debemos, por tanto, pensar en consistencias o hábitos adquiridos, que garanticen o faciliten una conducta ética, como objetivos de la educación. Nada nos asegura la respuesta compasiva.

3. La educación es un nuevo nacimiento

Toda antropología lleva a una ética, y toda ética está referenciada a una antropología. Del mismo modo, la educación está también vinculada a una

antropología y a una ética determinada. La atraviesan de principio a fin y se hacen presentes en cada uno de sus actos. En educación nada se explica sin la referencia a un punto de partida (presupuestos) que da soporte a todo el proceso educativo. Si la ética es una respuesta compasiva a un sujeto singular, en una situación concreta de necesidad, la educación, como la ética, es también una experiencia singular, un encuentro único e irrepetible con el otro necesitado de acogida y acompañamiento. Este encuentro con el otro (educador y educando) marca el comienzo de algo nuevo, el nacimiento de una nueva vida, el depósito de una semilla que empieza a germinar. Es una revelación, la epifanía de algo que estaba escondido y que ha salido a la luz. Es un acontecimiento único que lo trastoca todo, que pone en marcha todos los resortes de una nueva existencia.

Al igual que no sabemos por qué y cómo se produce la respuesta compasiva hacia el otro necesitado, tampoco sabemos cómo se produce y por qué la acción de acogida y acompañamiento al otro en un proceso educativo, es decir, cómo y dónde se produce el encuentro ético entre educador y educando. Podemos establecer las “condiciones” para que dicho encuentro se produzca, pero la experiencia del mismo no está a nuestro alcance. ¿Qué ha acontecido en el educador que le ha hecho salir de sí para acoger al otro (educando)?, ¿cómo ha influido en el educador la acogida al otro?, ¿qué ha acontecido en el educando al confiar en el otro (educador), dejarse acoger y acompañar por él?, ¿qué ha supuesto en la vida del educando la presencia ética del educador?, ¿cómo discurre el proceso de acogida y acompañamiento al educando? Solo podemos afirmar que en la educación, como acto y como proceso, se produce un encuentro, un acontecimiento ético que marca el comienzo de algo nuevo, la experiencia de una nueva existencia, el “nacimiento de una nueva criatura por la que el mundo se renueva sin cesar”, como afirma H. Arendt. Pero al igual que en la ética, nos seguimos preguntando cómo y por qué se produce este encuentro único e irrepetible con el otro. En una palabra: qué se esconde debajo de cada acción educativa.

La educación, como acto y como proceso, conlleva el nacimiento de algo nuevo. Nunca puede ser la repetición de lo ya dado. Cada acción educativa es para el educando una nueva situación, una nueva ocasión de responder a la actitud de acogida del educador. En la educación acontece el “milagro” de la epifanía de un nuevo ser, una nueva experiencia que se manifiesta en una manera nueva, singular y única de realización del ser humano, aquí y ahora. Hasta ahora, esta

experiencia era inédita, sucede por primera vez. Constituye una aportación nueva al mundo en construcción.

Estamos acostumbrados a explicar, con mayor o menor fortuna, los procesos de aprendizaje de conocimientos y destrezas. Y tendemos a extrapolar, erróneamente, esta competencia a los procesos educativos, ignorando que estos, por su propia naturaleza, escapan a un control que lo harían extrapolable a otros procesos. La ética, en tanto que respuesta compasiva al otro necesitado, es siempre singular, única e irrepetible. Y la educación, como respuesta de acogida al otro, comparte con la ética esta característica de ser también una actuación singular, única, original, porque no hay, ni puede haberla, una acción educativa que sea igual para todos. Cada individuo vive en una circunstancia que le condiciona de un modo singular; y cada individuo interpreta su mundo también de un modo singular. El mundo en el que vivimos y la vida que conocemos es siempre un mundo y una vida interpretados.

Lo dicho hasta aquí nos debería llevar a los educadores y pedagogos a tratar la educación con “herramientas” distintas a las que se emplean en otros ámbitos del saber. En educación se nos escapa aquello que llevamos entre manos: el ser humano. En un proceso educativo (no instructivo) solo podemos asistir al nacimiento de algo inesperado que, hasta ahora, solo era promesa y empieza a ser realidad por el encuentro fortuito entre dos que se reconocen (educador y educando) en la salida de sí mismos para construir una nueva realidad: la experiencia del nacimiento de una nueva criatura, el comienzo de algo nuevo. Esta nueva realidad, por su carácter singular, original, reclama también un tratamiento singular y original.

Estas páginas, ajenas a las reglas de la Academia, quieren ser una llamada a una reflexión sobre lo que estamos haciendo o dejando de hacer en educación. Propugno, desde aquí, una pedagogía del nacimiento como forma de recibir a los que llegan a nuestro mundo y al suyo, siempre en construcción, desde la radical alteridad del otro nunca asimilable al yo; y una pedagogía del comienzo que incorpora y transforma lo antiguo para integrarlo en un nuevo proyecto de realización de cada ser humano, porque “los hombres, aunque han de morir, no han nacido para eso, sino para comenzar algo nuevo”, dice H. Arendt. Pretendo promover un debate que saque al discurso pedagógico y a la praxis educativa de

la rutina y del cansancio que provoca el “repetir siempre lo mismo”. La novedad, lo nuevo, es inherente a la educación.

La pedagogía del nacimiento y del comienzo conlleva un cambio radical en la praxis educativa. Los “educadores” nos hemos comportado como si nuestros valores éticos, y su priorización, fuesen también los valores demandados por los educandos. Hemos proyectado sobre ellos nuestro ideal de vida sin prestar atención a los intereses y necesidades de aquellos a quienes pretendemos acompañar en su proyecto (no el nuestro) de realización personal. La escucha y atención al otro es el camino obligado para un encuentro con él en la realidad (experiencia) de su vida. Solo desde aquí, desde la experiencia de vida del otro, se inicia un proceso de acogida y acompañamiento al otro, un proceso educativo. La praxis heredada de una educación “por encargo”, hecha a distancia, nos ha alejado de cualquier posibilidad de educar para convertirnos en instrumentos involuntarios de un solapado adoctrinamiento. Solo se educa cuando se escucha y acoge la palabra del otro “que nos trasciende como educadores y frente al cual tenemos la obligación de asumir una responsabilidad incondicional, más allá de todo contrato posible o reciprocidad”, escriben Bárcena y Mélich, en su obra: La educación como acontecimiento ético. Solo se educa desde la experiencia distinta de cada educando. Este es un principio vertebrador de toda acción educativa. Es su punto de partida y de llegada. Ignorarlo, significa desconocer la esencia misma de toda educación.

4. La experiencia, contenido educativo

La pedagogía cognitiva ha centrado su actuación en el desarrollo del juicio moral como estrategia adecuada (y única) para promover y facilitar una conducta (respuesta) ética. Pero no es la fuerza de los argumentos de nuestra razón la fuente u origen de la responsabilidad (ética) hacia el otro. No nos compadecemos del otro porque hagamos sesudos razonamientos sobre la dignidad de la persona, sino por el “vuelco” interior que nos produce su situación de necesidad significada en su rostro herido. Es el otro el que nos conmueve interiormente y nos “empuja” a responder éticamente, no nuestros argumentos. La ética no tiene su origen en el yo que reconoce la dignidad del otro, sino en el otro, en su experiencia de necesidad. Es el otro el que nos convierte en una persona ética cuando nos compadecemos de él. La ética es siempre una respuesta a una experiencia de alguien concreto, necesitado de acogida y de reconocimiento; la

respuesta a la demanda inapelable del otro.

¿Pero se puede enseñar a responder éticamente al otro necesitado? Si la respuesta ética, es decir compasiva, es siempre imprevista, original e irreplicable, se hace difícil aceptar el aprendizaje de “competencias” que capaciten al educando para responder habitualmente al otro necesitado en una situación concreta. El carácter singular, único e irreplicable de la respuesta compasiva escapa a toda posibilidad de adquirir una competencia específica para su realización. No somos “competentes” para una respuesta ética; la debemos improvisar constantemente. No somos competentes para la compasión. Levinas nos enseña en su obra: *Ética e infinito* cómo situarnos ante el otro como referente ético, no como objeto de conocimiento, que, en tal caso, entraría en el ámbito de los aprendizajes o competencias. “Cuando usted ve una nariz, unos ojos, una frente, un mentón, y puede usted describirlos, entonces usted se vuelve hacia el otro como hacia un objeto. ¡La mejor manera de encontrar al otro es la de ni siquiera darse cuenta del color de sus ojos! Cuando observamos el color de los ojos, no estamos en relación social con el otro. Ciertamente que la relación con el rostro puede estar dominada por la percepción, pero lo que es específicamente rostro resulta ser aquello que no se reduce a ella”. El acceso ético al otro no es objeto de percepción o descripción, no es objeto de conocimiento. Éste siempre ha sido interpretado como asimilación. El conocimiento no nos pone en comunión con el otro, no nos acerca a lo verdaderamente otro, sigue afirmando Levinas en la obra antes citada. La mirada ética, por el contrario, entra en el ámbito de los afectos, de los sentimientos. “Una ética de la compasión no puede ser sino una ética de los afectos y no de los efectos, una ética de la afectividad y de la intimidad, no de las grandes respuestas establecidas de antemano, ni de los códigos deontológicos. Una ética de la compasión es una ética de la sensibilidad con el otro”, escribe Mélich en: *Ética de la compasión*. Levinas resalta la importancia de la proximidad y del afecto en la significación ética del rostro: “Rostro que está cerca, contacto de una piel; rostro que se expresa como piel y piel en la que, incluso en la obscenidad, respira el rostro alterado”, en su obra: *De otro modo que ser o más allá de la esencia*.

Por ello, más que enseñar “competencias” o hábitos que faciliten una conducta ética, habría que promover en los educandos el desarrollo de actitudes de acogida al otro en sus circunstancias concretas; facilitar el desarrollo de la apertura al otro (empatía) que promueva el acercamiento al otro, y no considerarlo como

un extraño que se cruza en su camino; promover el desarrollo de la sensibilidad para estar atentos a la necesidad del otro y situarse a su lado. Es decir, ver lo que el buen samaritano vio y no vieron el sacerdote y el levita del pasaje evangélico. Este tipo de “aprendizajes” requiere estrategias que se apartan del recurso al dilema moral o la adquisición de hábitos para una buena conducta. Más bien reclama acudir a la experiencia de vida de cada educando a través de la narración o el relato, y que sea esta experiencia la que se convierta en contenido y estrategia educativa. “La vida de cada uno de nosotros es un texto, una escritura de relaciones con el mundo que hemos heredado, un mundo biológico y cultural a la vez, así como también lo es con los otros y con nosotros mismos”, escribe Mélich en la obra antes citada. Y encontraremos experiencias en las que el educando se muestre cerca del otro, situado a su lado, y otras de alejamiento e indiferencia. Todas le pertenecen por igual.

La narración nos desvela aquello que hay de recóndito en la experiencia de cada uno, lo que hemos sido y hemos vivido, lo que somos y lo que hoy vivimos. “En realidad, nuestras “historias” constituyen el resumen o el precipitado vital y narrativo de las sucesivas asociaciones de espacio y de tiempo que hilvanan el tejido de toda nuestra existencia humana”, escribe Duch en su obra: Estaciones del laberinto. La narración es un libro que se abre para ser leído por otros. En ella la alteridad es despojada de su carácter genérico y abstracto para encarnarse en alguien concreto, con nombre y apellidos, con rostro, en expresión de Levinas, que éticamente espera de nosotros una respuesta responsable. Y en esa lectura, la experiencia narrada ya no es solo mía, es también de los otros al ser evocada. En la narración la experiencia no se repite, se evoca, se hace presente en un nuevo contexto, y al evocarla, se le da nueva vida, es reinterpretada. La narración de la experiencia sitúa al educando en el centro de su proceso educativo. Es su experiencia, su vida contada y la de sus compañeros, no la experiencia y vida de unos modelos ideales, traídos de la leyenda y la literatura, la que se convierte en experiencia ética. Son experiencias cercanas, sujetas a contradicciones, que reflejan la vida real de individuos también reales. La experiencia en la educación deja de ser un mero recurso didáctico. Es un contenido educativo esencial. No es un viaje de ida y vuelta; es un “ir para quedarse ahí”, en ella, y de ella aprender.

La narración de la propia experiencia puede ayudar a que el educando descubra la realidad de su vida, hecha, no pocas veces, de contradicciones del buen

samaritano sensible al sufrimiento del otro, y del levita y del sacerdote que pasan de largo o apartan la vista del caído junto al camino. Ambas respuestas constituyen contenidos válidos para la educación en la responsabilidad. Aprendemos de aquellos que ponen en peligro su vida por salvar la de otros, y de aquellos que representan el desprecio o negación de la vida humana (pedagogía negativa). Acudir a la narración de la propia experiencia nos aleja de una enseñanza “libresca” de corto recorrido que ha inundado nuestras aulas con los resultados ya conocidos. Si prescindimos del relato de nuestra vida, de nuestras experiencias, no solo hacemos imposible la educación para una vida responsable (ética), haremos de la enseñanza una actividad para seres imaginarios. Conectar con la vida (experiencia) de cada educando implica estar presente en el aula para ayudar al educando a la construcción de su proyecto de vida, haciendo posible el comienzo de algo nuevo, el nacimiento de una nueva criatura.

5. Otro modo de educar

Echo de menos una reflexión sosegada y rigurosa sobre “otro modo de pensar y hacer” la educación desde otros presupuestos que la alejen de una concepción idealista que ha prescindido de la urdimbre de la vida del ser humano en la que se juega, a diario, su existencia como humano. “Es hora ya de que quienes elaboran el discurso pedagógico oficial empiecen a tomar en serio el hecho de que el ser humano es un ser histórico, impensable fuera o al margen del aquí y del ahora”, escriben Bárcena y Mélich en su obra antes citada. Se ha alimentado una filosofía de la educación que no ha encontrado el modo de hacer suya la situación (circunstancia) en la que vive cada educando; se ha pensado y actuado como si todos los educandos compartiesen los mismos intereses y aspiraciones, o perteneciesen a una misma realidad socio-cultural; se ha visto y tratado la educación como una herramienta imprescindible para el encaje del educando en el entramado social; se ha prestado más atención a las exigencias del mercado que a la necesidad de formar ciudadanos libres y responsables de lo que acontece en su comunidad; se ha perdido de vista al ser humano concreto, sujeto y protagonista de su proceso de formación; se ha pensado la tarea de educar como un simple proceso de socialización en el que priman intereses no pocas veces ajenos a las necesidades de cada educando concreto; se ha pensado la educación como repetición de lo dado y no como innovación y búsqueda de otros modos de estar en el mundo y hacerse cargo de él. Se ha olvidado que hemos venido a este mundo para cambiarlo y transformarlo, “para comenzar

algo nuevo". Y hacer que este mundo nuestro sea mejor que el que hemos heredado es una tarea indeclinable de cada uno, no hay sustitución posible. En la educación empieza algo nuevo, algo inédito como forma original de estar en el mundo, y con él una nueva aportación a su construcción desde los parámetros de la justicia y la compasión.

Deberíamos hacer un esfuerzo por recuperar el sentido originario de la educación y alejarnos de su función instrumental-mercantilista en la que la sociedad del consumo la ha instalado. Recuperar la función formadora-educativa que va siempre unida a la ética como a su cordón umbilical. Y no cualquier ética, sino a aquella que se pregunta constantemente por la suerte del otro: ¿de quién soy yo próximo? para hacerme cargo de él. "Si este mundo nos parece, en alguna medida "salvable", digno del hombre, no es por los descubrimientos científico-tecnológicos, sino por aquellos hombres y mujeres que, desde la compasión con los más desfavorecidos y abandonados, arriesgan su vida por salvar la vida de los otros. Y hacerla más humana", he escrito en la obra: *A la intemperie. Conversaciones desde la pedagogía de la alteridad*, antes citada.

No hay educación si no hay libertad. Y sin libertad no hay compasión. La ruptura que entraña la praxis compasiva con el orden establecido exige el ejercicio de la libertad. "Poner en relación la ética de la compasión con la libertad significa que "ser compasivo" es comprender que jamás estamos del todo atados a un lugar, a un principio, a una idea, a un partido; significa que somos en todo momento un poco extranjeros para nosotros mismos y para los demás, significa que no tenemos las cuentas claras con nuestro propio yo, con nuestra identidad, significa que hay una extrañeza que nos forma, nos conforma y nos deforma. Si no hay "deserción" de uno mismo y de la "ley" heredada, la compasión es imposible", escribe Mélich en su obra: *Ética de la compasión*. Una sociedad humanizada, a la altura del hombre, no es fruto solo de las estructuras sociales justas, sino de las relaciones de cordialidad y compasión que se establezcan entre sus ciudadanos. "El hombre de la obligación, incluso frente al demonio, solo deberá cumplir con su obligación", escribe Dietrich Bonhoeffer en su obra: *Ética*. El propósito del "ajuste y del encaje" en el entramado social, sin la posibilidad de someterlo a crítica, contradice la esencia misma de la educación. Un individuo "formado" para el "ajuste" a la sociedad está incapacitado para la vida ética. Y una sociedad que solo se mueve guiada por el cumplimiento de la ley se convierte en una sociedad a la que le faltan los lazos de la fraternidad y la solidaridad, el rostro

humano que nos protege a todos de la frialdad de la indiferencia. La experiencia ética del otro, y no una supuesta "esencia" de lo humano es lo que establece el grado de humanidad o eticidad de los seres humanos. Sin el lazo que nos ata al otro, sin la compasión no hay vida humana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bárcena, F. y Mélich, J. C. (2000) *La educación como acontecimiento ético* (Barcelona, Paidós)
- Bonhoeffer, D. (2000) *Ética* (Madrid, Trotta)
- Duch, Ll. (2004) *Estaciones del laberinto* (Barcelona, Herder)
- Horkheimer, M. (2000) *Anhelos de justicia* (Madrid, Trotta)
- Levinas, E. (1987) *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad* (Salamanca, Sígueme)
- Levinas, E. (2011) *De otro modo que ser o más allá de la esencia* (Salamanca, Sígueme)
- Levinas, E. (2015) *Ética e infinito* (Madrid, Machado Edit.)
- Mélich, J. C. (2010) *Ética de la compasión* (Barcelona, Herder)
- Mélich J. C. (2018) *Contra los absolutos* (Barcelona, Fragmentos Edit.)
- Ortega, P. y Romero, E. (2019) *A la intemperie. Conversaciones desde la pedagogía de la alteridad* (Barcelona, Octaedro)
- Schopenhauer, A. (1993) *Los dos problemas fundamentales de la ética* (Madrid, Siglo XXI)
- Papa Francisco (2013) *Exhortación Apostólica: La alegría del evangelio* (Madrid, San Pablo Edit.)
- Zubiri, X. (1998) *Inteligencia sentiente* (Madrid, Alianza)

2

**EDUCACIÓN POPULAR AMBIENTAL
Y RESISTENCIA CAMPESINA AL
EXTRACTIVISMO EN EL MUNICIPIO DE
SAMACÁ-BOYACÁ**

**POPULAR ENVIRONMENTAL
EDUCATION AND CAMPESINE
RESISTANCE TO EXTRACTIVISM IN
THE MUNICIPALITY OF SAMACÁ-
BOYACÁ**

Natalia Elisa Ramírez Hernández¹

Laura Viviana Hernández Rojas²

Wilmer Yesid Leguizamón Arias³

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC

1 *Abogada Universidad Santo Tomas, especialista en Derecho Penal y Ciencias Forenses Universidad Católica de Colombia, Magister en Derechos Humanos Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC, estudiante de Maestría en Filosofía Universidad Nacional de Quilmes-Argentina, Investigador Junior (Colciencias) adscrito al grupo de investigación Justicia Social Primo Levi. Correo electrónico: nataliaramirezabogada@gmail.com, natalia.ramirez01@uptc.edu.co,*

Natalia Elisa Ramirez Hernandez código orcid <https://orcid.org/0000-0001-6093-025>

2 *Licenciada en Educación Preescolar, especialista en Pedagogía de los Derechos Humanos y estudiante de maestría en Derechos Humanos de la Universidad Pedagogía y Tecnológica de Colombia, investigadora adscrita al grupo de investigación justicia social Primo Levi de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, correo electrónico lauravivianaz.321@gmail.com*

Wilmer Yesid Leguizamon Arias código orcid <https://orcid.org/0000-0003-1596-0277>

3 *Abogado Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Magister en Derecho Universidad Nacional de Colombia, estudiante de doctorado en Derecho Público- Universidad Santo Tomas, docente de las universidades Juan de Castellanos y Universidad Pedagógica y tecnológica de Colombia UPTC, Investigador adscrito a los grupos de investigación Hugo Grocio y Primo Levi. Correo electrónico: wyleguizamon@jdc.edu.co, wilmesid@gmail.com*

Laura Viviana Hernandez Rojas código orcid <https://orcid.org/0000-0002-4198-0573>

RESUMEN

Expone una experiencia de educación popular en el contexto de las conflictividades socio ambientales derivadas de la extracción de carbón en el municipio de Samacá Boyacá. Para ello en principio se analizan los planteamientos básicos de la educación popular, la lucha frente al cambio climático y su aplicación en la educación ambiental. Posteriormente, en un segundo apartado se expone brevemente el proyecto de investigación titulado “Gobernanza ambiental y movimientos sociales casos de defensa del bosque alto andino en Boyacá” y se reflexiona en relación al municipio de Samacá Boyacá, finalmente, se presentan los resultados de investigación obtenidos donde la educación popular se vislumbra como una oportunidad para la construcción colectiva de soluciones concertadas entre el movimiento campesino emergente y las empresas que se dedican a la extracción de carbón y coquización de carbón que interactúan en un mismo ámbito territorial.

PALABRAS CLAVE

Educación Popular, Educación Ambiental, Gobernanza Ambiental, Movimientos Campesinos, Extractivismo

ABSTRACT

This article presents a popular education experience in the context of socio-environmental conflicts arising from the extraction of coal in the municipality of Samacá Boyacá. To do this, the basic approaches of popular education, the fight against climate change and its application in environmental education are analyzed

in principle, then in a second section the research project entitled “Environmental governance and social movements defense cases is briefly presented. of the high Andean forest in Boyacá” and is reflected in relation to the municipality of Samacá Boyacá, finally, the results of research obtained where popular education is seen as an opportunity for the collective construction of concerted solutions between the emerging peasant movement and the companies dedicated to the extraction of coal and coal coking that interact in the same territorial area..

KEYWORDS

Popular Education, Environmental Education, Environmental Governance, Peasant Movements, Extractivism.

SUMÁRIO

Este artigo apresenta uma experiência de educação popular no contexto de conflitos socio ambientais decorrentes da extração de carvão no município de Samacá Boyacá. Para isso, as abordagens básicas da educação popular e sua aplicação na educação ambiental são analisadas em princípio; em seguida, uma segunda seção expõe brevemente o projeto de pesquisa intitulado “Governança ambiental e casos de movimentos sociais de defesa da floresta de alta endino em Boyacá” e se reflete em relação ao município de Samacá Boyacá, finalmente, são apresentados os resultados de pesquisas obtidas onde a educação popular é vista como uma oportunidade para a construção coletiva de soluções concertadas entre o movimento camponês emergente e as empresas envolvidas na extração de carvão e coque de carvão que interagem na mesma área territorial.

PALAVRAS CHAVE

Educação Popular, Educação Ambiental, Governança Ambiental, Movimentos Camponeses, Extrativismo

INTRODUCCIÓN:

La definición de Educación Popular surge con fuerza en América Latina a partir de los años 60 en un contexto de agitación social en el cual se escucharon demandas de diferentes movimientos sociales que reclamaban un orden social más justo. (Calixto, 2010, pág. 31) Sus postulados se encuentran contenidos en su mayoría en la obra de Paulo Freire, que de forma precisa y aún vigente estableció que los oprimidos debían descubrir su realidad y liberarse a través de la transformación

de sus entornos en una doble vía donde educador y educado aprenden de forma recíproca y a partir del dialogo de saberes trasforman la realidad. (Freire, 1988)

La educación popular excluye dentro de sus fronteras las tradiciones pedagógicas preexistentes, mueve la educación a las calles y concibe al educando como portador de conocimientos validos que aporta al educador, pues separa y recoge un conjunto de vivencias que le permiten orientar sus propias necesidades hacia una pedagogía más integral, de esta forma se excluyen modelos pedagógicos que promueven o reproducen una organización de poder concentrado y organicista.

Esta distinción permite a la educación popular ser parte activa de transformaciones sociales pues su principal función es emancipar, liberar, transformar, lo que va de la mano con los fines perseguidos por los movimientos sociales en sus luchas, tal como sucede con el movimiento ambientalista.

Un fenómeno creciente a nivel regional, nacional y local es la conciencia ambiental que se acentúa como respuesta a las prácticas extractivas de las últimas décadas. En este contexto, las comunidades han experimentado diferentes mecanismos institucionales y no institucionales de gobernanza ambiental, que van desde las consultas populares y referéndum hasta movilizaciones sociales no violentas, pasando por el uso de acciones judiciales y administrativas.

Bajo este contexto, el proyecto de investigación “Gobernanza ambiental y movimientos sociales: casos de defensa del bosque altoandino en Boyacá” creado con código SGI 2387, desarrollado por los Grupos de Investigación Hugo Grocio de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas Internacionales de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos y Primo Levi de la Facultad de derecho y ciencias sociales de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC, tomo como parte del objeto de estudio al municipio de Samacá Boyacá, teniendo en cuenta que en su jurisdicción se encuentra ubicada en el distrito de páramos Rabanal de Cundinamarca y Boyacá; considerado un macizo aislado por estar distanciado a más de 10 km de sus complejos vecinos (nacimiento del Río Bogotá, SFF Iguaque y Páramo de Guerrero), lo que le da una gran importancia ecosistémica, (IAvH; CAR; Corpochivor; Corpoboyacá; Gobernación de Boyacá, 2016) adicionalmente alrededor del complejo se encuentra un conjunto de ecosistemas de alta montaña, que van desde bosque andino, en las alturas inferiores, hasta páramo, en las mayores alturas. (Cárdenas, 2018)

Teniendo en cuenta lo anterior se analiza la evolución en los procesos de gobernanza del agua dentro del distrito de riego asociación de usuarios del distrito de adecuación de tierras de Samacá – ASUSA, haciendo especial hincapié en la transformación sufrida a partir de las afectaciones ambientales causadas por la actividad extractiva de carbón y el servicio de hornos de coquización sobre los ecosistemas de paramo y bosque altoandino que surten al distrito de riego y otros acueductos rurales. El conflicto causado a partir de la afectación al recurso hídrico interpeló a la asociación de usuarios respecto a la protección del medio ambiente y el camino que deberían seguir de cara a la conservación y cuidado de las fuentes hídricas en su territorio.

En efecto, por muchos años los habitantes de Samacá han visto la actividad minera como su principal fuente de ingreso y han convivido con los impactos ambientales producto de esta actividad; pero el escalamiento de tales daños al punto de poner en riesgo la sustentabilidad del recurso hídrico ha cuestionado la posición que se venía asumiendo respecto a la actividad minera, este fenómeno se puede ver condensado en el caso seleccionado del distrito de adecuación de tierras de Samacá – ASUSA y las trasformaciones de sus procesos de gobernanza del agua.

A partir de ello fue posible describir un panorama socio jurídico en relación a los mecanismos institucionales y no institucionales definidos para la defensa del medio ambiente por parte de la ciudadanía en general y las organizaciones socio ambiental en particular y formular propuestas en torno a los mecanismos de participación ciudadana en materia ambiental, ajustadas a la realidad socio ambiental que actualmente vive el Estado colombiano de manera general y el Departamento de Boyacá de manera particular.

En otros términos, el estudio permitió contrastar y analizar de forma critica el diseño institucional de los instrumentos de participación ciudadana así como los medios de control y auto control administrativo y judicial, usados por las organizaciones sociales para reclamar la protección de sus derechos frente a la industria minera y de hidrocarburos, cuando amenazan ecosistemas de bosque altoandino en el Departamento de Boyacá.

A partir de esta experiencia se desarrolló un proceso de educación popular con las personas del distrito de adecuación de tierras de Samacá – ASUSA, quienes

nos compartieron sus mecanismos para ejercer la gobernanza del agua, su territorio tanto en la zona minera como en la zona de paramo y sus preocupaciones en relación al futuro del agua en su municipio, esto nos permitió compartir con ellos una cartilla didáctica que obedece a las necesidades expresadas por la comunidad, la cual comienza su fase de socialización.

El trabajo de investigación se desarrolló con el modelo de investigación acción participativa de Orlando Fals Borda, con una metodología cualitativa que nos permitió una aproximación a la comunidad con el fin de describir y comprender las formas de gobernanza ambiental para lo cual se elaboró una fase inicial de diagnóstico, posteriormente se delimitó la población y finalmente se abordó la problemática a partir de la educación popular.

1. Educación Popular Ambiental

Los procesos de educación popular se encuentran en gran medida influenciado por las necesidades sociales y las demandas por alcanzar mejores condiciones de vida que acompañan a los movimientos sociales, al presente aparte desarrolla brevemente los postulados básicos de la educación popular y su aplicación en la lucha por la defensa del medio ambiente y el territorio.

1.1 Educación popular

La educación popular busca evidenciar las voces que han sido silenciadas a través de la historia, se concibe como esperanza para todos aquellos marginados de las decisiones colectivas. Para Paulo Freire el punto de partida para formar en educación popular se cimienta en la pedagogía crítica⁴. Así las cosas la educación popular asume como propios algunos postulados de la pedagogía crítica como la participación social, la comunicación horizontal, la significación de imaginarios simbólicos, la humanización de los procesos educativos, la contextualización de los procesos y la transformación de las realidades sociales. Con estos elementos la educación popular cuenta con el potencial necesario para transformar la vida de cualquier persona en virtud a sus consignas liberadoras y emancipadoras,

⁴ *Movimiento educativo que propone el análisis crítico y reflexivo dentro de la escuela, y pretende liberarse de la pedagogía bancaria o conductual que busca limitar la posibilidad de creación de los propios conocimientos fomentando la reproducción sin análisis ni comprensión de los temas que se enseñan con el fin de repetir lo que ya se ha dicho.*

pero en especial busca generar cambios significativos en la vida de las personas marginadas, los oprimidos⁵.

Este tipo de educación no está condicionada a las aulas pues es precisamente dirigida a un conglomerado humano que quiera hacer parte de proceso de educación liberadora, separada de prejuicios conductuales y encargada de transformar la ideología de la alienación por un pensamiento emancipador de realidades sociales, invitado a crear nuevas formas de conocimiento crítico motivador, generando un cambio en el que se incluye a todas las personas pero en especial a las que no poseen recursos económicos, pues la tarea con el compromiso ético-político de educar en doble vía, desde la experiencia, desde la lucha constante por sobrevivir en un país limitado en oportunidades para las personas de bajos recursos económicos, es el fin último de la educación popular. (Freire, 1988)

La trascendencia de la pedagogía crítica en la educación popular radica pues en su afán por la transformación social a partir de la enseñanza. El significado de emancipación progresiva desde la mirada de construcción del otro sin perder de vista los espacios, los contextos, los imaginarios y los proyectos de vida de cada ser humano, las diferencias, las competencias de los individuos como complementos fundamentales en la sociedad.

A partir de lo anterior se introduce el énfasis en el diálogo para la educación informal, más que curricular y basada en contenidos culturales en donde lo más destacado es la praxis en el ejercicio educativo incorporando la pedagogía de la pregunta, para la comprensión crítica de las realidades sociales; esto obedece a la consideración de Freire en la cual los opresores son solo educadores autoritarios que niegan la solidaridad entre el acto de educar y el acto de ser educados por los educandos. (Freire, 1988)

Otro pilar de la pedagogía popular de Freire, radica en la necesidad de romper con el paradigma deshumanizante⁶, lo que le forjó el ambiente propicio para el constructo de nuevos movimientos sociales en América Latina, generándose todo

⁵ *Freire lo explicaba en su libro la pedagogía del oprimido pues decía que la educación popular estaba pensada para las personas más pobres y de color porque siempre han sido las más marginadas por la sociedad.*

⁶ *La cultura y costumbres populares, el entorno en el cual se desarrolla el ser humano desde el inicio de su vida tales como la dependencia económica y las situaciones de vida en comunidad etc.*

un abanico de enfoques sobre tópicos como la educación, el trabajo comunitario, el género, el poder local y el medioambiente. Con estos elementos Freire inicia una lectura crítica de la realidad social, de las injusticias que observa a su alrededor⁷ y que a su juicio se generan por el sistema capitalista que a su vez reproduce la idea de orden social en la cual el sistema escolar juega un papel fundamental. (Muñoz, 2017)

De lo anterior se desprenden tres formas de entender la educación; la primera referida a la práctica social de la cultura, la segunda relacionada con los escenarios inducidos por el sistema educacional y la tercera en referencia a las acciones propias de cada sujeto que auto determinan su destino. De la suma de estos tres elementos nace el término popular, por tanto en el campo pedagógico se permite avanzar en el fortalecimiento de las luchas dinámicas de movimientos sociales y empoderamiento de personas vulnerables en el ejercicio de sus derechos fundando un impacto positivo y garantizando unas condiciones mínimas de dignidad humana. (Arciga, 2007)

La praxis y las reflexiones para transformar el mundo a través del diálogo de saberes, las dinámicas educativas y emancipadoras analizadas desde una perspectiva cultural es lo más significativo de los procesos de aprendizaje. Si bien es cierto Freire desarrolla la teoría de educación popular desde las clases populares de Latinoamérica y se centra en generar una transformación emancipadora del poder hegemónico precisamente partiendo de la práctica de experiencias de los oprimidos también es cierto que la educación esta provista de una función liberadora de lo contrario no se podría considerar educación en palabras de Freire:

“Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (Freire, 2006, pág. 47)

Así mismo critico los métodos tradicionales de educación al considerar que no cumplían con la consigna de educar para empoderar en el contexto de la educación liberadora, el mismo Freire sostuvo:

⁷ *En la época en que se empieza a hacer notoria la alfabetización de Paulo Freire, pues era indispensable saber leer y escribir para votar en las elecciones de Brasil, en vista de ello Freire aprovecha la oportunidad para iniciar un proceso colectivo de cultura popular forjando una organización comunitaria para el trabajo formativo del campesinado, lo que permite dar un gran avance en la educación popular y liberadora.*

“En el fondo, los métodos tradicionales de alfabetización son instrumentos “Domesticadores”, casi siempre alienados, y además alienantes” (Freire, 2007, pág. 13)

Las lógicas de dominación propias de los métodos tradicionales de educación, se mantienen vigentes y son aplicadas en las aulas por los educadores de forma general, no por voluntad propia, sino por exigencia del estado convirtiendo así al educando en un objeto de manipulación moldeable que responde a una estructura de poder dominante dentro de la sociedad.

La educación popular se contraponen a los modelos de educación tradicional e invita a la integración del individuo con la realidad, insta a la pérdida del miedo a la libertad, la iniciación en el pensamiento político, la conciencia como sujeto de su propia historia, la capacidad de analizar críticamente las acciones propias y de los demás y la concienciación de un diálogo interpersonal. En este sentido Freire ubica este último punto como el despertar de la conciencia que se logra por medio de la comprensión de la constante lucha por parte de masas oprimidas, y la realización de una aceptación propia y de los demás dentro de la naturaleza. (Jiménez, 2014)

El valor de la palabra en Freire es un derecho intrínseco de todo ser humano, por ello, una verdadera educación parte del diálogo, un proceso de educación en doble vía donde la conversación estimula un proceso de reflexión, de esta forma se conduce a encontrar el conocimiento por sí mismo al generar el entorno para producir un conocimiento propio estimulando la crítica y la reflexión generando “sujetos” de su propio destino en palabras de Freire:

“El diálogo no impone, no manipula, no domestica, no esloganiza” (Freire, 1988, pág. 205)

Desde ese postulado se desprende toda una crítica al sistema actual de escolarización que no ha logrado obedecer a las concepciones de la educación liberadora. Aplica verticalidad continua entre educador y educando, separa todo intento de diálogo que permita avanzar en la construcción de conocimiento, lo que se conoce como educación bancaria, en otras palabras, actualmente los modelos educativos aplicados obedecen al autoritarismo condicionado por calificaciones que miden al educando de acuerdo a las habilidades cognitivas adquiridas, impuestos por conductas en donde aún se cree que la “letra con

sangre entra” o concepciones como que el educador es quien disciplina y el único poseedor del conocimiento, “quien tiene la verdad absoluta”, desfigurando por completo la condición humana del educando.

En contraposición a la educación bancaria, la educación que Paulo Freire propone es: “Eminentemente problematizadora, fundamentalmente crítica y virtualmente liberadora.” (Freire, 2007, pág. 18) Aplicada la educación popular se encuentra con que nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí y en esa medida el diálogo de saberes se vuelve fundamental para el aprendizaje comunitario que está mediatizado por el mundo. (Freire, 2007, pág. 18)

En su obra política y educación Freire describe a través de la historicidad del ser humano su concepto de educación afirmando que los seres humanos por naturaleza están vinculados a alguna práctica educativa no necesariamente ligada a la escolaridad. En palabras de Freire:

“La educación como formación, como proceso de conocimiento, de enseñanza, de aprendizaje, ha llegado a ser a lo largo de la aventura de los seres humanos en el mundo una connotación de su naturaleza gestándose en la historia, como la vocación de humanización.” (Freire, 1996, pág. 24)

En conclusión la educación popular es una praxis, reflexión y acción del ser humano sobre el mundo para transformarlo, teniendo como herramienta principal la construcción de su propia realidad a partir de la experiencia de vida, para generar un tejido social.

1.2 La lucha frente al cambio climático

El cambio climático es una realidad, su génesis se debe en gran medida a los desarrollos económicos insostenibles de los países industrializados, por tanto a partir del acuerdo de París en 2015 (Garín, 2017) dentro de la agenda sobre los objetivos de desarrollo sostenible, se pretende alcanzar un acuerdo global para afrontar el desafío del cambio climático, por ende, uno de los mayores retos que enfrentan las políticas públicas radica en proponer modelos de toma de decisiones que prioricen el destino del planeta. (Postigo, 2013)

La principal causa del cambio climático es el consumo de combustibles fósiles, en particular petróleo y carbón, al emitir dióxido de carbono (CO₂). (Mance, 2009) Aunque desde sus orígenes el planeta ha estado en continuo cambio y transformación en torno a formas de vida y especies, según el IPCC (Panel Intergubernamental de Cambio Climático) el crecimiento acelerado del calentamiento global se le atribuye en gran medida a la actividad humana y a al mal manejo del sistema económico de los países desarrollados.

El dióxido de carbono y otros gases producen calentamiento global, lo que se denomina efecto invernadero. El incremento de dichos gases, obedece en su mayoría a la explotación indiscriminada de recursos naturales, cabe resaltar que los países en desarrollo son quienes afrontan los impactos negativos asociados al extractivismo de manera directa mientras países desarrollados generan combustibles sin tener consecuencias directas, aun así, las emisiones de gases nocivos se ha convertido en una preocupación mundial, lo que ha impulsado a las grandes potencias a alcanzar acuerdos globales dentro de los objetivos del desarrollo sostenible. (Fernández, 2012)

La degradación medioambiental que se observa en la temperatura del mar, los cambios ecosistémico que amenazan el planeta están relacionados directamente con el suministro de agua y alimentos constituyen un factor de alto riesgo para la humanidad, por tanto las posturas asumidas por los movimientos sociales proponen soluciones a partir del reconocimiento de las grandes desigualdades existentes a nivel mundial en materia de distribución de la riqueza y del ingreso, como una respuesta equitativa y funcional en la disminución de las emisiones de dióxido de carbono.

La tarea de los movimientos sociales parte de hacer visibles las necesidades específicas y las circunstancias especiales de los países en desarrollo, especialmente aquellas que son particularmente vulnerables a los efectos adversos que genera el cambio climático, es así que se crea el término “justicia climática” cuya pretensión obedece el suministrar las líneas de argumentación en relación a las responsabilidades climáticas. (Borrás, 2016)

En ese orden de ideas la gobernanza ambiental está ligada a la toma de decisiones en materia ambiental. En el ámbito de la gobernanza del agua se centra principalmente en los desafíos relacionados con el Objetivo de Desarrollo

Sostenible (ODS) 6⁸, para superar esos desafíos desde el ámbito local se requiere el acceso a los recursos y servicios hídricos (PNUD Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2015) lo que ha estado haciendo la Asociación de Usuarios del Distrito de Riego de Samacá ASUSA en su territorio.

1.3 Educación Popular Ambiental

Uno de los cimientos para alcanzar cambios sociales significativos se centra en el valor ético- político individual. Los valores ético políticos se adquieren y transforman a partir de la información que adquiere el individuo de su entorno, por ello los valores ético- políticos en gran medida se encierran condicionados por el poder hegemónico el cual limita el acceso a la información de acuerdo a su conveniencia y reproduce un modelo único de ser humano útil a los intereses del estado, a partir de lo anterior, Paulo Freire piensa la educación como un sinónimo de diálogo en el que todos los seres humanos poseen la habilidad de transmitir y adquirir información lo que le permite formarse como sujeto crítico y emancipador que estimula el proceso de concienciación colectiva y transforma los valores éticos y políticos desde lo individual hasta lo colectivo. (Freire, 2007)

A partir de los años 90's inicia el auge de los movimientos ambientalistas latinoamericanos, se puede observar un vuelco en la conciencia ambiental al determinar ciertos factores que afectan la armonía de la naturaleza y los cambios de opacidad en la situación del planeta; un aparte fundamental para el inicio y consolidación permanente de estos movimientos fueron las comunidades de origen pues son ellos quienes han orientado la conservación y respeto por la naturaleza, transformando la relación entre el pensamiento y reconstrucción ética, que incide en la aplicación de hábitos, actitudes, valores y comportamientos, pro-ambientales.

Para hacer evidentes los procesos sociales que se originan en la relación que tiene la educación popular y el medio ambiente se hace necesario el diseño de prácticas de enseñanza ambiental promovidas en diversas comunidades, principalmente del medio rural, no precisamente en las aulas promulgando que el tipo de educación que se propone incluye a cualquier tipo de comunidad en general; La educación ambiental aborda como objeto de estudio las relaciones con el medio ambiente, así se delimitan aquellos elementos que lo forman y

8 *garantizar la disponibilidad y la gestión sostenible del agua y el saneamiento para todos*

se construyen sus objetivos como una localización que da lugar a las acciones educativas, mediadas por las relaciones personales, sociales y con el ambiente biofísico. (Flores, 2013)

Cabe resaltar que la educación popular entendida como la práctica social de una cultura contada desde escenarios de experiencias propias que generan transformación de pensamiento y lectura crítica de la realidad, en relación con la educación ambiental genera además cohesión, lo que permite el fomento de seres sociales, económicos y políticos en aspectos de dinamismo colectivo con un mismo fin, que se refiere en este caso a la protección y defensa de la naturaleza, por lo tanto la participación social cumple un papel protagónico ante el surgimiento de problemas ambientales invitando a un completo sentido de pertenencia desde la comunidad.

Por otra parte las tradiciones emancipadoras que se han logrado a través de los movimientos ambientales latinoamericanos propende en gran medida a la protección del cambio climático y al acceso al conocimiento de las consecuencias que se han generado debido en parte a desastres socio naturales y también a la industrialización del planeta; estos aspectos hacen que la educación popular se incorpore como un componente determinante en el ámbito sociocultural y político, generando posibilidades asequibles a poblaciones de bajos recursos sobre la importancia de cuidar y como proteger el medio ambiente, lo que lleva a relacionarse con la creación de una conciencia ambiental crítica.

Si bien el cambio climático es un fenómeno global, las regiones más vulnerables al mismo se localizan entre los trópicos o cerca de ellos, por lo que sus efectos golpean con mayor severidad a los países en desarrollo, sobre todo a aquellas comunidades pobres asentadas en zonas de alto riesgo y cuyo sustento depende de la lluvia estacional para obtener resultados de sus cosechas de agricultura de subsistencia. (Gaudiano, 2007)

En un mundo globalizado las posibilidades de la población de bajos recursos para mantenerse dentro de los rangos del "buen vivir" es una tarea de subsistencia con la que se lucha día a día, se hace cada vez más devastadora frente al consumismo neoliberal, que pretende la destrucción masiva de la cosecha de la tierra siendo un pilar de sostenimiento para esta comunidades.

2. La educación popular en el proceso de gobernanza del agua: El caso de Samacá Boyacá

En el presente apartado abordaremos brevemente los aspectos más relevantes en relación al estudio de caso planteado, en este marco se presenta una experiencia de educación popular que enlaza los procesos gobernanza ambiental en el contexto de las conflictividades socio ambientales del Municipio de Samacá Boyacá, a partir del desarrollo de material didáctico resultado de investigación, denominado “Participación ciudadana y gobernanza ambiental ¿cómo defender

la naturaleza?”, como un instrumento de difusión y apropiación social del conocimiento que ofrece a la sociedad civil en general, una guía práctica para ejercer los distintos mecanismos de participación ciudadana en material ambiental y facilitar los procesos de gobernanza ambiental de las personas y comunidades interesadas en la protección de los ecosistemas.

2.2. El contexto del conflicto socio ambiental de Samacá:

El municipio de Samacá se encuentra ubicado en la provincia centro del departamento de Boyacá, cuenta con una población estimada de 19,907 habitantes (DANE, 2005), por su ubicación y al contar con ecosistemas estratégicos es un municipio con importantes recursos hídricos dentro de los que se destacan el páramo rabanal y las represas de Teatinos, Gachaneca Uno y Gachaneca Dos, que proveen el agua para consumo de Samacá y algunos municipios vecinos como Tunja.

La agricultura es la única fuente de ingresos de gran parte de la población, como economía campesina tradicional busca la satisfacción de necesidades alimentarias, el uso productivo del suelo y la generación de un excedente comercializable. Los productos que se cultivan en Samacá son la Zanahoria, la Remolacha, la Cebolla, el Trigo, la Papa y el Fríjol. (Municipio de Samacá, 2016)

Para surtir las necesidades hídricas del campesinado, propias de la explotación agrícola cuenta con un Distrito de Riego y Drenaje que comprende un área total de aproximadamente 3.020 hectáreas, divididas en dos zonas: una zona plana de 2.660 hectáreas, y una zona de tierras altas más o menos quebradas, que circundan la planicie de 800 hectáreas dedicadas a la agricultura de subsistencia, con un total de 1.753 predios y 1.986 usuarios. El Distrito de Riego fue trasladado

a la Asociación de Usuarios del Distrito de Riego de Samacá ASUSA el 15 de octubre de 1992. (Municipio de Samacá, 2006)

La economía del municipio se nutre en gran medida de la actividad minería de carbón y coquización, actividad que genera más fuentes de empleo en el municipio se estima que un 35% de la población se relaciona directamente con estas actividades (Acosta, 2016) esto a pesar de la baja estabilidad laboral para el trabajador minero y es que la industria minera en Samacá se ha establecido y luego para quedarse, según se indica:

“El sector carbonífero produce aproximadamente 22000 toneladas de carbón mensual. Contribuye con 2400 empleos directos y 1200 empleos indirectos. Las reservas de carbón de Boyacá a diciembre de 2002 se han estimado en 170.4 millones de toneladas medidas y 682.7 millones de toneladas indicadas. El Municipio de Samacá tiene reservas de carbón estimadas en 35.7 millones de toneladas medidas y 129.9 millones de toneladas indicadas.” (Municipio de Samacá, 2006)

La producción del carbón de Samacá es adquirida por grandes industrias como Milpa, Inverminsa y Colcarbón, entre otras, Cuenta con cinco Contratos de Concesión de explotación del subsuelo, concedidas por el Ministerio de Minas y Energía, en un área aproximada de 4.500 Hectáreas. Actualmente Cooprocarrón agremia a 44 asociados que cuentan con 2300 trabajadores bajo tierra.

La coexistencia de estas actividades económicas en el mismo territorio no tardaría en generar tensiones ente la comunidad especialmente por el uso del suelo, por un lado las comunidades campesinas afirman que la actividad minera ha afectado los acuíferos, y el distrito de riego que administra ASUSA lo que ha tenido implicaciones directas en la siembra de cultivos y los embalses, especialmente en la vereda Salamanca donde afirman se realizó una modificación al EOT cambiando el uso del suelo para favorecer la minera lo que perjudico en forma especial a sus habitantes más de 800 usuarios del distrito de riego. Los líderes campesinos advierten que se vienen efectuando actividades mineras en ecosistemas estratégicos como el páramo Rabanal, que el seguimiento que se hace a las licencias por parte de la Agencia Nacional Minera es realmente deficiente y que el agua se estaría filtrando en los socavones proveniente de los embalses.

Por su parte la Cooperativa Boyacense productores de Carbón de Samacá (Cooprocarbon), afirma estar cumpliendo cabalmente con la normatividad ambiental y seguimiento que han hecho los entes de control y las entidades ambientales por lo cual no aceptan los señalamientos de los agricultores.

Sin embargo y tal como lo afirma (Acosta, 2016) El deterioro ambiental producto de la industria minera del carbón es inevitable.

2.3. Las prácticas de educación popular de ASUSA y gobernanza del agua

La gobernanza ambiental está relacionada con el desarrollo sostenible a nivel global, nacional, regional y local, su importancia radica en incluir métodos integrales que respondan a procesos transparentes de toma de decisiones en los cuales se garantice la participación ciudadana y se apoyen en marcos normativos adecuados que faciliten este proceso. (PNUD Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente, 2016)

El concepto de gobernanza se encuentra descrito en el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Reconceptualising Governance (1997) en el cual se define la gobernanza como: “El conjunto de mecanismos, procesos, relaciones e instituciones mediante las cuales los ciudadanos y grupos articulan sus intereses, ejercen sus derechos y obligaciones, concilian sus diferencias.” (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, 1977)

Es importante precisar que la ecología política enfatiza en que los contextos sociales tienen incidencia en los roles que asumen los actores sociales y sus esquemas en el uso de los recursos naturales. Critica la tendencia en la cual no existe un proceso de diálogo concertado con la ciudadanía para que esta participe activamente en la toma de decisiones, y por el contrario se le socializan decisiones ya tomadas (Montoya, Rojas, 2016) lo que va en contra de la gobernanza ambiental entendida como un gobierno horizontal.

En ese orden de ideas la gobernanza ambiental está ligada a la toma de decisiones en materia ambiental. En el ámbito de la gobernanza del agua se centra principalmente en los desafíos relacionados con el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 6^o, para superar esos desafíos desde el ámbito local se requiere el acceso a los recursos y servicios hídricos (PNUD Programa de las Naciones

Unidas para el Desarrollo, 2015) lo que ha estado haciendo la Asociación de Usuarios del Distrito de Riego de Samacá ASUSA en su territorio.

El Distrito de Riego de Samacá fue trasladado a la Asociación de Usuarios del Distrito de Riego de Samacá ASUSA el 15 de octubre de 1992 tiene actualmente 1800 usuarios potenciales. Cubre 3020 hectáreas; de las cuales atiende con riego directo 2.924 hectáreas.

A partir de ese momento ASUSA ha emprendido todo un movimiento de gobernanza del agua en Samacá, inicialmente sus actividades en relación al tema fueron austeras, pues convivir con los impactos ambientales producto de la actividad minera eran algo cotidiano, por lo tanto sus actividades se limitaron un poco a garantizar el funcionamiento del distrito de riego ejecutando proyectos de rehabilitación y mejoramiento del Canal Teatinos que conduce el agua hacia el distrito de Riego de Samacá.

Sin embargo el escalamiento de los daños ambientales producto de la actividad minera al punto de poner en riesgo la sustentabilidad del recurso hídrico ha cuestionado la posición que se venía asumiendo tomando una posición de defensa sobre los ecosistemas de paramo y bosque altoandino que surten al distrito de riego y otros acueductos rurales.

Las actividades realizadas por ASUSA en aras de proteger y conservar el recurso hídrico han sido diversas, en principio se llevó a cabo un proceso de diálogo con los usuarios del distrito de riego, en él se discutieron temas como el futuro del distrito, la afectación del recurso hídrico y la industria agrícola en el municipio así como cuál sería la posición del distrito frente a la minería de carbón.

Posteriormente se llevó a cabo todo un movimiento que elevó derechos de petición, solicitudes ante entes de control, acciones populares entre otras, permeo en medios de comunicación y redes sociales vinculando a muchos actores a su problemática incentivando un proceso de diálogo que ha llegado a esferas nacionales.

Si bien es cierto se han logrado mejoras significativas como el impulso al proyecto de construcción de la PTAR, la promoción de procesos sancionatorios por minería ilegal o la solicitud a la Agencia Nacional de Minería que permitió la

construcción de mesas de trabajo para analizar la problemática, el tiempo casa y la preocupación aumenta.

Es por ello que se propuso adelantar de forma paralela un proceso de dialogo de saberes que involucre a la población Samquense, con el fin de generar conciencia ambiental en la población a través de la educación popular

Un ejemplo del papel de la educación popular en los procesos de transformación social bajo escenarios de justicia social, tiene que ver precisamente con el empoderamiento de las comunidades en torno a los procesos de gobernanza ambiental en sus territorios, como reacción a las políticas extractivas del Estado, que promueven la sustracción de recursos naturales a escala industrial de recursos naturales.

En américa latina los movimientos sociales han ofrecido diferentes respuestas en oposición al modelo extractivista, muchas de ellas con un trasfondo pedagógico concreto: la escuela popular.

Es cierto que en principio, la actividad extractiva fue bien recibida bajo la promesa de crecimiento económico para la región. Pero con el paso de los años dicha percepción fue cambiando cuando, finalizada la actividad extractiva, las comunidades conocían los devastadores efectos ambientales que tales proyectos dejaban a su paso.

La respuesta dada por los movimientos sociales y la ciudadanía a las prácticas extractivas tiene una evidente correlación con algunas transformaciones de la idea de educación en la agenda internacional, al ser considerada como elemento promotor de los objetivos del desarrollo sostenible repuestos para el año 2030, a partir de una idea de Educación transformadora y universal, como se planteó foro mundial sobre la educación del año 2015.

De hecho, desde el foro mundial de educación de 2012, ya se venía trabajando en la idea modelo educativo dirigido al empoderamiento la ciudadanía «que pueden actuar para transformar los patrones de producción, consumo y distribución del actual modelo de desarrollo, promoviendo una conciencia ambiental» (foro mundial de educación, 2012 p. 3).

Pero también se puede advertir cómo la idea inherente a la educación popular ha permeado este tipo de procesos sociales, pues en su ADN se advierte la presencia de los postulados de sujeto histórico, teoría crítica, la idea de bien común y el aprendizaje en contexto, que explican en cierta medida las transformaciones sociales en torno a la defensa de lo común, “de lo que es de todos”, como es el caso de los recursos naturales. De hecho, muchos de los movimientos sociales que promovieron consultas populares a fin de prohibir el desarrollo de proyectos extractivos en sus territorios contaban, en varios casos, con el apoyo o acompañamiento de las universidades (bien de forma institucional o bien a través de algunos de sus miembros) de la región.

Bajo las anteriores premisas y en consideración al estatuto epistemológico propio de la teoría crítica que orienta la educación popular de Paulo Freire, se propuso el diseño de material pedagógico dirigido a fortalecer las capacidades de gobernanza ambiental en el municipio de Samacá Boyacá.

Para la elaboración del material se llevó a cabo un proceso de diálogo de saberes, en principio dialogamos con los directivos de ASUSA quienes nos comentaron su preocupación en relación al deterioro ambiental en su territorio, y el desconocimiento que tenían algunos de sus usuarios en relación a los impactos negativos de la minería en el medio ambiente y especialmente en los recursos hídricos, posteriormente se realizaron varias visitas en las veredas, el páramo y la zona minera, a partir de ello se identificaron las principales necesidades de la comunidad lo que originó un Instrumentos de apropiación social del conocimiento o cartilla didáctica y motivo a generar presión en el municipio para la conformación de las mesas temáticas en las que la comunidad junto con varias instituciones del nivel local regional y nacional estudiaran los impactos de la minería en Samacá y se tomaran medidas para conservar los recursos hídricos.

2.4. Instrumentos de apropiación social del conocimiento

La creciente preocupación por el cuidado y protección de los ecosistemas estratégicos ha despertado el interés de la sociedad civil en participar de forma cada vez más activa en los procesos de toma de decisiones que afectan los recursos naturales, no obstante, a veces estas iniciativas se ven limitadas por la falta de orientación en torno a los tipos de mecanismos de participación ciudadana en materia ambiental y la finalidad de cada uno de ellos, marcada

por una excesiva tecnocracia que limita y cercena las dinámicas de participación ciudadana. Es por esta razón, que la Fundación Universitaria Juan de Castellanos, en asocio con la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, elaboran y presentan el documento resultado de investigación intitulado “Participación ciudadana y gobernanza ambiental ¿cómo defender la naturaleza?”.

Se trata de un instrumento de difusión y apropiación social del conocimiento que ofrece a las personas, organizaciones comunitarias, ONG y sociedad civil en general, una guía práctica para ejercer los distintos mecanismos de participación ciudadana en material ambiental y facilitar los procesos de gobernanza ambiental de las personas y comunidades interesadas en la protección, defensa y cuidado de los ecosistemas estratégicos del Departamento de Boyacá como es el caso del páramo y el bosque alto andino. Este esfuerzo interinstitucional busca apoyar los procesos de gobernanza ambiental de las personas que de forma individual o colectiva han asumido el reto altruista de proteger la naturaleza de las actividades extractivas y antrópicas que ponen en alto riesgo a diversos tipos ecosistemas estratégicos.

En este sentido, un primer paso está vinculado con la divulgación de las alternativas administrativas y judiciales que pueden asegurar una participación eficiente en las decisiones ambientales. Dicha guía está estructurada de la siguiente manera: en un primer apartado se presentan nociones generales de gobernanza y medio ambiente, en segundo lugar se abordan los instrumentos internacionales y nacionales más relevantes en torno a la protección ambiental. Posteriormente se presentan las rutas de acción en los diferentes niveles territoriales, para continuar con los mecanismos de participación ciudadana en materia ambiental, para finalizar con algunos tipos de gobernanza ambiental identificados en el Departamento de Boyacá.

Se trata de material didáctico pensado por y para la comunidad, buscando construir lazos de cohesión entre la Universidad y las necesidades más sentidas de la comunidad en el Departamento de Boyacá, resultado de un dialogo de saberes a partir de la interacción de la academia con las comunidades, grupos sociales y colectivos ambientales que han asumido el reto de defender la naturaleza en sus territorios.

Este material didáctico constituye la primera experiencia de educación popular dirigida a una de las preocupaciones más relevantes en el Departamento de Boyacá, pues solo a través de este camino, el de “la revolución de las pequeñas cosas”, es posible lograr la transformación con justicia social que requiere nuestro país, donde el único camino es la educación.

CONCLUSIONES

- 1 El estudio de caso nos permitió analizar la aplicación de la educación popular como forma de empoderamiento de las comunidades en el tema específico de gobernanza ambiental a partir del dialogo de saberes en relación a la extracción minera y la conservación de las fuentes hídricas dentro del distrito de riego asociación de usuarios del distrito de adecuación de tierras de Samacá – ASUSA.
2. El estudio de caso visibilizó la trascendencia de la problemática y obligo a las autoridades a responder a las solicitudes de la comunidad, se puede decir que la experiencia de educación popular dinamizó el movimiento ambiental en defensa del agua en el municipio de Samacá.
3. Para alcanzar la construcción colectiva de relaciones exitosas entre sociedad y naturaleza, es indispensable la educación popular como alternativa para reflexionar sobre los problemas y las soluciones entorno a la protección y defensa del medio ambiente.
3. Las iniciativas que surgen a partir de los movimientos ambientalistas latinoamericanos por la lucha para la conservación de los recursos naturales generan una divulgación abierta al debate manteniendo las relaciones entre la educación popular para todos y el medio ambiente.
4. La lectura crítica de la realidad a través de la educación popular ambiental genera sujetos consientes de los problemas del medio ambiente y a su vez empoderamiento por defender lo recursos naturales lo que permite la reconstrucción del tejido social.
- 5 La tarea con el compromiso ético y político de educar desde la experiencia, en un mundo globalizado y limitado en oportunidades para los oprimidos, hace un

llamado a la transformación social desde sus bases donde la educación juega un papel trascendente.

6. Introducir el método socrático al diálogo de saberes en relación a la educación ambiental genera crítica, lo que permite analizar y reflexionar acerca de los procesos sociales, económicos y políticos transformando la conciencia ambiental.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, D. M. (2016). Impactos ambientales de la minería de carbón y su relación con los problemas de salud de la población del municipio de samacá (boyacá), según reportes asiS 2005-2011. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Arciga, B. (2007). La Enseñanza Superior Como Una Práctica socio- Cultural. Revista De La Educación Superior.
- Borrás, S. (2016). Movimientos para la justicia climática global: replanteando el escenario internacional del cambio climático. Grupo de Estudios de Relaciones Internacionales (GERI) , 106-110.
- Calixto, F. R. (2010). Educación Popular Ambiental. Trayectorias, 31.
- Cárdenas, J. F. (2018). Estudio delimitación del ecosistema de páramo y su transición hacia el bosque en los títulos mineros de la empresa Cooprocabón – Samacá, Boyacá.
- DANE. (2005). Censo General.
- Fernández, J. L. (2012). El Cambio Climático: Sus Causas y Efectos Medioambientales. Anales de la Real Academia de Medicina y Cirugía de Valladolid.
- Flores, R. C. (2013). Diálogos entre la pedagogía y La Educación Ambiental. Educación Y Desarrollo Social, 96-99.
- Freire, P. (1988). Pedagogía del oprimido. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1996). Política y Educación. Mexico: Siglo XXI Editores S.A.

- Freire, P. (2001). Política y Educación. Mexico: Siglo XXI Editores S.A.
- Freire, P. (2006). Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. Mexico: Siglo XXI Editores S.A.
- Freire, P. (2007). La educación como práctica de la libertad. Mexico: Siglo XXI Editores S.A.
- Garín, A. L. (2017). Novedades del Sistema de Protección Internacional De Cambio Climático El Acuerdo De París. Instituto de Estudios Internacionales - Universidad de Chile.
- Gaudiano, E. G. (2007). Educación y Cambio Climático: Undesafío Inexorable. Trayectorias, 35-36.
- Jiménez, M. R. (2014). Jiménez, M. R. (201 La Educación Popular En El Siglo XXI: Una Resistencia Intercultural Desde El Sur y Desde Abajo. Praxis y Saber.
- Mance, M. R. (2009). Cambio Climático: Lo Que Está En Juego. Bogotá (Colombia).
- Montoya , Rojas . (2016). Elementos sobre la gobernanza y la gobernanza ambiental. Gestión y Ambiente, 302-317.
- Municipio de Samacà. (2006). Plan de Desarrollo – Samaca 2004-2007 ANEXO 1.
- Municipio de Samacà. (2016). <http://samacaboyaca.micolombiadigital.gov.co/si>. Obtenido de http://samacaboyaca.micolombiadigital.gov.co/sites/samacaboyaca/content/files/000021/1028_acuerdomunicipalno009plandedesarrollo011.pdf
- Municipio de Samacà. (2016). www.samacaboyaca.micolombiadigital.gov.co. Obtenido de http://samacaboyaca.micolombiadigital.gov.co/sites/samacaboyaca/content/files/000021/1028_acuerdomunicipalno009plandedesarrollo011.pdf
- Muñoz, D. A.n. (2017). Paulo Freire en la educación popular latinoamericana: el porqué y el para qué de estarse formando como pueblo político. Revista Kavilando.

PNUD Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2015). La Gobernanza del Agua y los Océanos .

PNUD Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente. (2016). [www.pnuma.org](http://www.pnuma.org/gobernanza/index.php). Recuperado el 26 de 02 de 2019, de <http://www.pnuma.org/gobernanza/index.php>

Postigo, J. C. (2013). Cambio Climático: Movimientos sociales y Políticas Públicas. Santiago de Chile.

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (1977). Reconceptualising Governance. Nueva York .

UNESCO, Foro Mundial de Educación. (2012). 3



Clarena Muñoz Dagua¹

Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca

Mireya Cisneros Estupiñán²

Universidad Tecnológica de Pereira

RESUMEN

En su misión de fortalecer los procesos de lectura y escritura como prácticas fundamentales para la formación integral, el Centro de Escritura Telar (CE-Telar) de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (Bogotá, Colombia)

¹ Orcid: 0000-0002-5358-9002

Google scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=aDM6nvwAAAAJ&hl=es>
Profesora de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca
clarenamunoz@unicolmayor.edu.co

² Orcid 0000-0002-5519-7192

Google scholar: : <https://scholar.google.com/citations?user=ud3Qr1oAAAAJ&hl=es>
Profesora de la Universidad Tecnológica de Pereira
mireyace@gmail.com

se ha constituido en eje vital. A partir de un método de trabajo centrado en la didáctica crítica, en esta unidad académica, entre otras actividades se brindan asesorías y se dictan seminarios encaminados a mejorar la producción discursiva, dialógica y argumentativa de estudiantes, docentes y funcionarios de la institución. Desde la experiencia docente e investigativa, en esta oportunidad, se examina la importancia de la implementación gradual de la metodología del Taller Crítico como estrategia didáctica que permite el diálogo, admite el error y la corrección, a partir de incentivar la creatividad y la imaginación para el ejercicio artesanal de producción textual.

El trabajo se inscribe en los postulados provenientes de la Didáctica Crítica y en los hallazgos de los investigadores que han planteado la argumentación, el método crítico y la función colaborativa del docente como parte de la estrategia para desarrollar las habilidades de lectura y escritura en la etapa universitaria. La información se fundamenta en las sesiones de trabajo con la comunidad, durante el segundo semestre de 2018 y primer semestre de 2019, en dos de las modalidades del servicio: una, asesorías personalizadas y, dos, seminarios y talleres sobre lectura y escritura.

PALABRAS CLAVE: centro de escritura, creatividad, imaginación, didáctica y taller crítico.

ABSTRACT

In its mission to strengthen reading and writing processes as fundamental practices for integral training, the Centro de Escritura Telar (CE-Telar of the Universidad Mayor de Cundinamarca (Bogotá, Colombia) has become a vital axis. Based on a working method focused on critical didactics, in this academic unit, among other activities, advice and seminars are given to improve the discursive, dialogic and argumentative production of students, teachers and members of the institution. From the teaching and researching experience, the importance of the gradual implementation of the Critical Workshop methodology is examined as a didactic strategy that allows dialogue, admits error and feedback, on the basis of encouraging creativity and imagination to the Handmade textual production.

The work is part of the Critical Didactics postulates and the researchers'

findings who have contemplated the argumentation, the critical method and the collaborative function of the teacher as part of the strategy to develop reading and writing skills at a University level. The information is based on the work sessions with the community during the second semester of 2018 and first semester of 2019, in two of the service modalities: first, personalized advising sessions; and second, seminars and workshops on reading and writing.

KEYWORDS: writing center, creativity, imagination, didactics and critical workshop.

“La imaginación es más importante que el conocimiento.
El conocimiento es limitado y la imaginación circunda el mundo”
Albert Einstein

INTRODUCCIÓN

En el proceso de dinamizar los procesos de lectura y escritura como ejes transversales para la formación integral, el Centro de Escritura Telar (CE-Telar) de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (Bogotá, Colombia) se ha constituido en una unidad académica fundamental.

Este espacio que se formalizó en julio de 2015, tiene sus antecedentes en una propuesta planteada a la institución por el grupo Estudios del Lenguaje y la Educación, a partir de los diagnósticos y necesidades encontradas en investigaciones relacionados con las prácticas de lectura y escritura en la Universidad. Por tanto, el Centro es fruto de más de diez años de trabajo del grupo, adscrito a Colciencias, el cual ha liderado proyectos relacionados con géneros textuales, gramáticas de la comunicación mediática, la oralidad en el aula y la divulgación en las disciplinas, entre otros.

En el nombre Telar y el lema que acompaña el logo con los colores amarillo y azul celeste, se define el Centro, Telar es el lugar específico para enlazar voces y darle textura al discurso, a partir de hilar, tejer y urdir la palabra Mayor. Pero, aparte de ser un espacio para el acompañamiento a la comunidad académica en las prácticas de la lectura y la escritura, Telar es, a la manera de Roland Barthes (2007), el lugar propicio para el placer textual. En esta unidad académica se

busca que estudiantes, docentes, administrativos y funcionarios encuentren el disfrute en las prácticas de la lectura y la escritura como posibilidad de descubrir las múltiples ventanas que se abren con la exploración eficiente de las palabras en sus contextos de uso.

En coherencia con la misión de potenciar las habilidades de escritura, lectura y oralidad en la comunidad, la definición de una didáctica ha sido vital para dinamizar las tareas del Centro. En este sentido, a continuación, se examina la importancia de la implementación gradual de la metodología del taller crítico como estrategia didáctica necesaria para propiciar el diálogo, aprender del error e incentivar la creatividad y la imaginación para el ejercicio artesanal de producción textual en la Universidad. En la exposición, primero se contextualiza la pedagogía crítica y la didáctica activa- crítica y luego se detalla la manera como funciona el taller crítico en dos de las actividades centrales del CE-Telar: tutorías y seminarios. Al final, las conclusiones primarias.

Este trabajo se desarrolla en el marco de las investigaciones del Grupo Estudios del Lenguaje y la Educación, avalado por la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca y la Universidad Tecnológica de Pereira, en su línea Lenguaje y Educación.

1. Una opción pedagógica para el CE-Telar

En la experiencia de docencia e investigación en el campo del lenguaje y la educación, la adopción de una alternativa pedagógica ha sido fundamental para comprender y ubicar la lectura, la oralidad y la escritura como prácticas relevantes de la formación profesional y social en la universidad. Así, en el contexto de la pedagogía crítica, el CE-Telar se inscribe en la didáctica activa-crítica y utiliza como herramienta estratégica para su quehacer el taller crítico, una metodología que viabiliza la lectura y la escritura como un constructo práctico de aula que lleva al estudiante a aprender haciendo.

La Pedagogía Crítica emerge en la década de los ochenta con la propuesta de especialistas como Peter McLaren, Paulo Freire, Henry Giroux y Michael Apple, entre otros, quienes en sus postulados reivindican las reflexiones de los filósofos y teóricos sociales de la escuela de Frankfurt. De acuerdo con

McLaren y Giroux (1998) la pedagogía crítica reconoce, en primer lugar, a las escuelas en su medio histórico y social, pues la educación no debe limitar su campo de acción a las aulas, sino que debe atender a las políticas culturales que sustentan sus prácticas e influyen en la producción y en la construcción de significados. En segundo lugar, como resultado de su inmersión en el contexto y el reconocimiento de las características problemáticas expectativas e intereses de la comunidad, esta pedagogía se orienta al desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico-reflexivo con el fin de crear condiciones para transformar la sociedad.

Con ello, la pedagogía crítica abre el horizonte a una nueva manera de leer la realidad, una construcción condicionada social e históricamente, capaz de responder a las problemáticas sociales del mundo moderno cimentada en una praxis política y ética. En este sentido, McLaren y Giroux plantean que la pedagogía crítica consiste, esencialmente, en “una pedagogía híbrida; que es naturalmente anfibia. Está acostumbrada a disentir con climas intelectuales no llamados aún a un campo disciplinario propio. La pedagogía está enraizada éticamente, además de estar fundamentada teóricamente” (1998, p. 226).

En América Latina, Paulo Freire (1921-1927), uno de los pensadores más influyentes en esta línea pedagógica, ofrece en su amplia producción bibliográfica un marco conceptual relacionado con la práctica de los profesionales de la educación. En sus reflexiones, Freire convoca a los maestros a pensar acerca de sus prioridades: qué deben saber y qué deben hacer en el proceso de enseñanza - aprendizaje, cuando se trata de promover el desarrollo de la autonomía, la participación, el reconocimiento y el respeto por la alteridad, la generación de espacios para la negociación de los conflictos y la creación de ambientes sociales y comunitarios para reconocer otras posibilidades.

En Pedagogía de la autonomía (2006, p. 12) recuerda, por ejemplo, que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción y en Pedagogía de la esperanza (1993) menciona la necesidad de hacer, de manera permanente, un análisis social y político del mundo en que se vive para ir de la práctica a la teoría y de la teoría a la práctica y buscar la transformación de condiciones de vida porque en la educación la esperanza es necesaria pero no suficiente.

La Pedagogía Crítica es, entonces, una propuesta alternativa, praxis liberadora, que pretende provocar transformaciones en el sistema educativo desde una actividad del educador que promueve la ética y el respeto por la dignidad y la autonomía del educando. El docente en la pedagogía crítica es el agente activo, dinámico, que propicia relaciones entre los sujetos y su realidad en un esfuerzo por comprender esas relaciones de poder, conocimiento y dominación. Esta pedagogía crítica mueve tanto al docente, líder del acto educativo, como a su coequipero el estudiante hacia un cuestionamiento propositivo de su realidad a buscar caminos emancipadores que coadyuven al progreso de una nación.

En esta perspectiva, se observa como la pedagogía crítica es una invitación permanente a asumir el aprendizaje, de acuerdo con las necesidades del estudiante y su contexto, lo cual compromete una educación funcional, acertada para cualquier país. De este modo, la opción de la pedagogía crítica para el Centro de Escritura Telar es una apuesta para hacer posible un aprendizaje anclado en una formación para la vida y en la búsqueda de la desfragmentación de la didáctica de la lengua materna (Cisneros, Rojas y Olave, 2016).

2. La praxis: didáctica crítica

En el contexto de la Pedagogía Crítica, la pregunta que surge para la puesta en escena de los fundamentos de este marco conceptual es ¿cómo enseñar –en este caso– en la universidad? y ¿cuál sería la didáctica disciplinar requerida para el CE-Telar? En la experiencia diaria, durante los cuatro años de trabajo de funcionamiento en esta unidad académica, las actividades educativas se han sustentado en cinco supuestos que están en la base del pensamiento crítico y que en la práctica promueven la flexibilidad, posibilitan el pensamiento crítico y favorecen el trabajo cooperativo, sobre la base de la comprensión de la importancia del conocimiento disciplinar, la actitud dialógica frente al mundo y el uso pertinente y evaluativo del saber.

Participación de todos los estamentos de la comunidad universitaria en las actividades relacionadas con lectura, escritura y oralidad.

Los docentes del Centro acompañan con asesorías y tutorías personalizadas a los estudiantes, docentes y funcionarios en la tarea de fortalecer las habilidades relacionadas con lectura, oralidad, escritura e investigación de la comunidad. La labor consiste en ofrecer, a partir de la calidez del diálogo, pautas básicas para la redacción, con la idea de incitar a que cada persona se ejercite y mejore sus competencias. De este modo, la comunidad recibe apoyo en trabajos de aula, elaboración de artículos, reseñas, ensayos, informes, monografías, documentos institucionales, proyectos de pre y posgrado, comunicaciones, entre otros.

Este acompañamiento orientado a crear mejores condiciones para leer y escribir es vital en el camino de promover la participación de toda la comunidad en la lectura crítica y fortalecer el pensamiento democrático para dar respuesta a un problema concreto relacionado con las falencias en esta área tan necesaria para la formación integral del individuo.

2.1 Comunicación horizontal

Las asesorías y los seminarios que se realizan en el CE- Telar, promueven igualdad de condiciones entre los distintos sujetos implicados en el proceso enseñanza-aprendizaje: el docente tutor y el estudiante. En el caso de las asesorías, los usuarios consultan los horarios más adecuados de acuerdo con su disponibilidad y separan citas para dialogar sobre las problemáticas del lenguaje y resolver las dudas textuales.

En la mesa dispuesta para la atención de la comunidad, es posible observar cómo se disuelve la relación jerárquica y se establece un proceso de diálogo, en el cual es posible trabajar en la co-lectura y viabilizar el aprendizaje a partir de revisar en conjunto un texto. La expectativa por mejorar, la oportunidad de la pregunta, la posibilidad de corregir el error y acudir a un nuevo encuentro en un ambiente diferente al del aula de clase genera una relación donde es posible imaginar, valorar, recrear y proponer nuevas tesis de trabajo.

2.2 Ubicación histórica de la práctica educativa

Las actividades que se realizan en el Centro persiguen un propósito que va más allá de la tarea de acompañar la revisión de un texto. Su finalidad se relaciona con formar mejores lectores y escritores que, desde las distintas disciplinas, reflexionen sobre su realidad y asuman una actitud propositiva. Waller (2002) destaca que en 1990, los centros de escritura se enfocaron en formar personas pensantes y escritoras. Hoy este objetivo se proyecta como un desafío que está en el plan de trabajo del CE-Telar. De allí que, en este espacio donde confluyen nativos digitales que asumen, en múltiples ocasiones, como únicas lecturas aquellas que encuentran en la Web, se requiere contextualizar el momento histórico en el que da la enseñanza de la lectura y la escritura, reflexionar qué se lee, para quien, con qué finalidad y sobre quién.

Por supuesto, la didáctica crítica inspirada en la praxis, es apropiada a las condiciones y circunstancias de los actuales formatos para leer y escribir de los nativos digitales quienes se han formado en lógicas multimodales que exigen nuevas metodologías, donde el estudiante sea un actor dinámico comprometido con su propio proceso de aprendizaje.

2.3 Humanización de los procesos educativos

El Centro de Escritura Telar es un proyecto concebido a partir de los diagnósticos y necesidades encontradas en las investigaciones sobre las prácticas de lectura y escritura en la Universidad. Telar nace con los proyectos de investigación adelantados por docentes de lenguaje y educación, quienes propusieron la creación de una unidad académica que diera respuesta al acompañamiento que requería la comunidad en las prácticas de la lectura y la escritura.

En los antecedentes de surgimiento del Centro, figuran múltiples talleres, seminarios y cursos orientados a dar respuesta a una necesidad sentida de la comunidad y estimular el desarrollo de competencias comunicativas, propositivas, argumentativas e interpretativas tan esenciales para el estudiante en formación. Pero, paralelo a las necesidades inmediatas, el CE-Telar da respuesta a una problemática de aprendizaje que se ha evidenciado en los resultados de las evaluaciones de calidad en la educación superior, tales como los de las pruebas

nacionales e internacionales, en las cuales las estadísticas han demostrado la urgencia de fortalecer las competencias de lectura y escritura.

A nivel general, los centros de escritura, o Laboratorios de escritura, aparecen de manera formal, en la década de los sesenta en las principales universidades de los Estados Unidos, entre otras razones, para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes que ingresaban a las instituciones de educación superior con condiciones de preparación académica inferiores a las del promedio de la población estudiantil de los colleges (Molina, 2015).

En el contexto de la universidad colombiana y con los condicionamientos que surgen de las dificultades que presentan los estudiantes en la escritura de textos y la lectura, el CE-Telar de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, actúa como una unidad académica que con un trabajo de artesanal, brinda acompañamiento en todo el proceso de escritura y de lectura a la comunidad, con el fin de hacer lectores críticos y mejores escritores que con el trabajo autónomo en estas competencias refuercen su formación integral.

2.4 Contextualización del proceso educativo

El quehacer del Centro, en coherencia con la misión institucional y los principios de la didáctica crítica, se basan en la máxima de educar para la vida en comunidad. Luego, las prácticas de la lectura y la escritura se comprenden como procesos ubicados históricamente, que se relacionan con propósitos específicos de la formación del individuo y actúan como un potente instrumento de registro del desarrollo de la ciencia y del acontecer de la sociedad.

Por ello, tanto el escritor como el lector necesitan dominar los significados, comprender los temas que se ponen en juego cuando se lee y a la hora de planear un texto, criticar los conocimientos que adquieren, saber buscar informaciones complementarias, retener lo esencial, organizar lo que aprenden para resolver problemas, contestar cuestionarios, realizar trabajos, proponer caminos concretos para buscar soluciones, entre otras acciones. Todo lo anterior, corresponde al hacer en contexto de la educación superior: el desarrollo del pensamiento crítico y la formulación de alternativas viables a problemas concretos.

3. Creatividad e imaginación en el contexto del Taller Crítico

A partir de los marcos conceptuales de la pedagogía y la didáctica crítica, brevemente descritos en los dos apartes anteriores, el taller crítico surge como una estrategia de trabajo interactivo y un recurso ideal para generar espacios que permiten auspiciar actividades de leer y escribir de manera óptima en la universidad. En el Centro de Escritura Telar, esta metodología ha hecho posible integrar en el trabajo de grupo, actividades tendientes al desarrollo de la lengua a partir de las capacidades intelectuales de orden superior como son la comprensión, el análisis, la síntesis, la conceptualización, el manejo de información, el pensamiento sistémico, la actitud crítica, la investigación formativa y la metacognición, entre otros.

Esta mirada al taller tiene como sustrato teórico los planteamientos de Peter Facione (2003) acerca de la importancia de generar un pensamiento crítico en el discurso pedagógico. Así el taller desde una perspectiva crítica, se constituye en un espacio de confrontación dialógica y plurivocal donde confluyen una serie de circunstancias, que en su fusión provocan el acceso a nuevas formas de construir conocimiento y desarrollar competencias como la lectura y escritura que potencian el aprender a pensar haciendo y a producir, innovando.

El taller³ en su descripción primaria, hace referencia a “un lugar donde se trabaja, se labora y se transforma algo para ser utilizado”. Por extensión en el ámbito de la pedagogía, el taller es una manera de enseñar y, sobre todo de aprender, mediante la realización de algo, que se lleva a cabo conjuntamente, mediado por una intención: la autoformación. El taller, entonces, consiste en una reunión de personas que desarrollan funciones o papeles similares, para estudiar y analizar problemas y producir reflexiones, conclusiones o soluciones en conjunto.

La metodología de taller (Andrade C. M. y Muñoz Dagua, C. 2004) combina actividades tales como trabajo de grupo, sesiones generales, elaboración y presentación de actas e informes, organización y ejecución de trabajos en comisiones, investigaciones y preparación de documentos. El adjetivo crítico que

³ Desde su etimología, taller es una palabra que llega al español del francés, atelier. Es sinónimo de *ouvroir*. Lugar donde se trabaja una obra de manos. La Real Academia de la Lengua Española (1994: 13...) lo define también, en sentido figurado, como escuela o seminario de ciencias y, en bellas artes, como el conjunto de colaboradores de un maestro. Por asimilación, define la obra de taller como la realizada por los discípulos, bajo la dirección del maestro.

se vincula a la palabra taller, alude a uno de los objetivos rectores de la educación y es el de lograr que los estudiantes desarrollen un pensamiento capaz de cuestionar, evaluar y valorar para construir nuevos sentidos en el proceso de aprendizaje, de tal manera que se promueva la capacidad de reflexionar sobre la validez del trabajo, el respeto por los puntos de vista de otros, a la luz del conocimiento y del aprender a ser y construir haciendo.

En el taller crítico se transforma la relación maestro-estudiante en un tipo de interacción donde se ejercita el juicio y la habilidad mental para comprender procesos, determinar causas, escoger soluciones prácticas, estimular el trabajo cooperativo, preparar actividades individuales o en grupo, fomentar la creatividad y la iniciativa, manejar con propiedad técnica las temáticas objeto de trabajo, desarrollar la capacidad de los líderes, propiciar la confrontación del conocimiento, aportar en la resolución de problemas, entre otros.

De esta manera, la base del taller crítico para el aprendizaje y fortalecimiento de la lengua materna implica una combinación entre la formación teórica y la práctica, aunque es preciso apuntar que, dadas las limitaciones evidentes de los currículos académicos y de la propia estructura del sistema educativo, su ejercicio no es fácil. El taller, en este sentido, se convierte en una pedagogía de la pregunta, contrapuesta a la pedagogía de la respuesta propia de la educación tradicional.

En el taller, el estudiante construye los conocimientos desde su motivación, aplica métodos, aprehende el saber con una actitud crítica, confronta sus lecturas y puntos de vista y practica técnicas de comunicación escrita desde los géneros académicos. La combinación de capacidades y habilidades de observación, experimentación, argumentación, predicción y contacto con la realidad, con los conceptos y conocimientos anteriores, permiten que los participantes del taller puedan consultar e investigar sobre un fenómeno particular, no sólo para descubrir algo nuevo y utilizar mecanismos de lectura y escritura, sino para conocer y actuar, siguiendo la tendencia sociocultural que se tiene en nuestros días para la enseñanza de la lengua como discurso contextual (Habermas, Vigostsky, Van dijk, Bajtin, Cassany, entre otros).

Dos fortalezas se evidencian en este aspecto con la didáctica del taller crítico: en el aprendizaje, éste supone un proceso de elaboración, la cual posibilita el trabajo en equipo, exige un esfuerzo intelectual, despierta la implicación afectiva, promueve la responsabilidad, favorece la organización de las ideas y estimula la creatividad; y por otra parte, en cuanto a la evaluación, el taller crítico se utiliza para la validación del conocimiento, lo cual muestra el grado de presaberes, el desarrollo de competencias, en nuestro caso comunicativas y prevé la proyección de las capacidades de aprendizaje que permiten revelar en la práctica, concepciones acertadas y equivocadas con el fin de tomar conciencia de significados y sentidos.

En su proceso comunicativo, el Taller Crítico genera seis condiciones favorables (Muñoz Dagua, C., Andrade C., M., Cisneros Estupiñán, M. 2011) que permiten incluirlo como estrategia de trabajo en el aula universitaria para la lectura y la escritura: comunicación multidimensional, generación de conocimientos significativos y socialmente útiles, promoción de la investigación formativa, autonomía para la construcción de conocimientos propios, capacitación para aplicar la evaluación integral en las labores realizadas y efectividad en el proceso educativo en tanto la cualificación del estudiante se puede evidenciar en su participación.

El éxito estará en que los estudiantes puedan y quieran realizar las operaciones cognitivas convenientes e interactúen adecuadamente con sus guías- maestros-tutores y los recursos educativos puestos a su alcance y, desde su autonomía, ofrezcan soluciones renovadoras y oportunas a nivel de comprensión y producción textual. Aunque son muchas las actividades que se pueden desarrollar con esta estrategia, válida para cualquier acto educativo, es fundamental para el aprendizaje, desarrollo y fortalecimiento de la lengua, ya sea en aula o en otros espacios académicos.

En el caso de las tutorías que se ofrecen en el Centro de Escritura, se evidencian al menos tres momentos en la materialización de la atención por parte de los docentes, en los cuales se destacan dos capacidades, necesarias en la formación para la vida: creatividad e imaginación. La creatividad, motor del desarrollo personal que hace posible generar nuevas ideas o conceptos para resolver problemas del entorno y la imaginación como la capacidad mental de representar

las imágenes de las cosas reales o ideales y, por extensión, la posibilidad de plantear, crear, idear o proyectar cosas nuevas.

Encuentro. Este ambiente se produce cuando el maestro-guía y el estudiante-aprendiz se sientan a trabajar con la disposición para colaborar mutuamente en la tarea de la escritura o la lectura. Desde sus presaberes y con la expectativa, por ejemplo, de mejorar un texto escrito dialogan acerca de qué, cómo y para qué se efectúa el documento. En este quehacer, la pregunta, la expectativa por los descubrimientos nuevos, la aceptación de otros argumentos, el placer de la aventura por el conocimiento son los protagonistas.

Confrontación. Es el momento en que todo está dispuesto para iniciar el diálogo acerca del texto y las dificultades ya sea a nivel lingüístico (gramática, semántica, sintaxis, etc.), comunicativo o disciplinar, según el caso. Aquí se examinan las posibilidades para fortalecer las habilidades concernientes al documento en cuestión. Por tanto, entran en juego la revisión de las debilidades del texto, los planteamientos cognitivos y comunicativos de la lengua para contextualizar la producción escrita académica o también para fortalecer una lectura de difícil comprensión. En el diálogo se valora el error como oportunidad para recomponer, rehacer y re-afinar los textos. Esta etapa sirve para depurar el texto a nivel estructural, gramatical y discursivo.

Creación. Desde el concepto de la crítica, el momento de la creación permite evaluar planteamientos tanto del maestro como del estudiante. Este aprender – haciendo, genera un aprendizaje más profundo que no solo rompe con las estructuras tradicionales, sino que produce conocimiento. El estudiante despliega y aviva su espíritu por aprender, su curiosidad, su afán por superarse, su creatividad y su imaginación. Aquí los saberes anteriores y los recientes se colocan en tensión para producir, innovar y proponer un ajuste al texto.

En la dinámica del CE-Telar, un primer encuentro, puede conllevar nuevas sesiones, si así se requiere. Es posible, de acuerdo con el contexto de la situación, colocar compromisos, lecturas y tareas extras que nutran el taller y generen expectativa por otras discusiones que enriquezcan el diálogo académico. Todo, está supeditado a las necesidades planteadas en cada sesión.

Estos momentos no son obligados, pero son un referente para el trabajo que se realiza en el Centro de Escritura en relación con las tutorías y asesorías a la comunidad. En cuanto a los talleres, es importante la preparación y planeación acorde con los fines y propósitos específicos que se solicitan en los programas académicos. El Centro cuenta con un equipo de docentes especializados y comprometidos con este eje que atraviesa el currículo universitario y para unificar criterios sobre las diferentes temáticas se ha diseñado material pertinente, adecuado y oportuno para estudiantes y docentes, que en cada etapa se comprometen aún más con la lectura y la escritura, en tanto procesos esenciales en la formación de las personas y grupos que forman parte de la academia y en el futuro se desempeñarán como los profesionales que contribuyen con los desarrollos del país.

Cada uno de estos seminarios cuenta con una estructura en la cual se detalla de qué se trata -presentación, objetivos, contenidos, metodología y bibliografía básica. Entre los seminarios y talleres para estudiantes y docentes que ofrece el CE- Telar (2018-2019) se cuentan Saber Pro: Lectura Crítica y Comunicación Escrita, Normas APA sin estrés, Leer para investigar, Articula tus artículos, Escrituras creativas (Placeres per-versos) y Semiótica del espacio. Así mismo, se brindan seminarios y talleres para funcionarios administrativos. Estos cursos buscan fortalecer la escritura y el discurso corporativo, con temáticas tales como: Del acto al acta; De la carta al e-mail; Informe, no deforme; De eses, haches y zetas, entre otros.

A MODO DE CIERRE

Asumir una opción pedagógica para implementar las actividades relacionadas con el quehacer del Centro de Escritura Telar ha sido vital para dinamizar las tareas que corresponden a una unidad académica que busca fortalecer procesos que atraviesan los planes de estudio de los universitarios: lectura, escritura y oralidad. La argumentación, el método crítico y la función colaborativa del docente como parte de la estrategia para desarrollar estas habilidades en la etapa universitaria, no solo han permitido brindar un servicio necesario a la comunidad, sino también asumir un compromiso con la formación para la vida en comunidad de los usuarios.

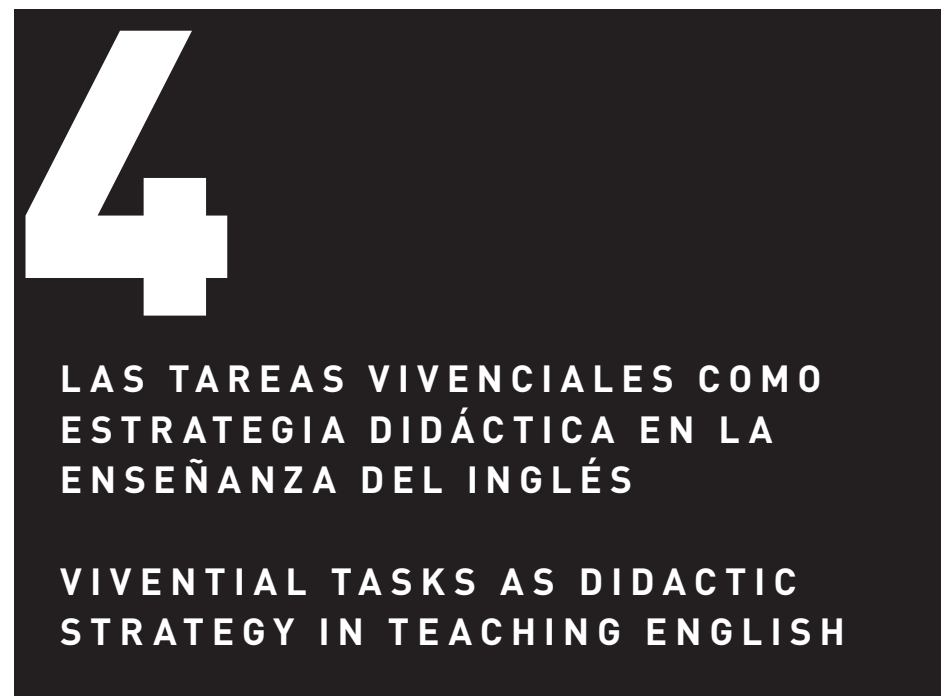
A la luz de dos de las modalidades del servicio: asesorías personalizadas y seminarios y talleres sobre lectura y escritura, se ha podido evidenciar las posibilidades que se pueden abrir para la creatividad y la imaginación cuando se propone analizar los textos como una construcción social. De este modo, el Taller Crítico es una herramienta pedagógica eficaz para aprender haciendo. En este marco didáctico, y en una época en la que se requiere incentivar el desarrollo de la creatividad y la imaginación, como capacidades que permiten apreciar la realidad, expresarla, resolver problemas y generar nuevas ideas, el Centro de Escritura Telar asume que las prácticas letradas son productos culturales.

Así mismo, el planteamiento de los momentos que hacen a las asesorías propuestas en el CE-Telar, se corresponde con la metodología propuesta para el taller crítico. Esta herramienta estratégica implica asumir el texto en su contexto, con las contradicciones, restricciones e intereses que lo legitiman y que, a su vez, requieren del acompañamiento de un tutor que, con sus competencias, puede provocar, incentivar, motivar al estudiante a lecturas diferentes, otras posibilidades y nuevas versiones para escuchar otras voces que le ayuden a encontrar nuevas ideas con respecto a la comprensión de las prácticas sociales.

Por ello, en el contexto de la didáctica crítica, el taller crítico que se fomenta en la práctica en esta unidad académica es una manera de contribuir, como docentes e investigadores, a la formación de lectores críticos, capaces de comprender el contenido implícito y explícito de los textos; competentes para reflexionar y asumir posturas y debatirlas con argumentos; hábiles para sugerir alternativas, proponer después de leer y plantear, con argumentos suficientes, los distintos puntos de vista.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade C. M. y Muñoz Dagua, C. (2004). El taller crítico: una propuesta de trabajo interactivo. Revista Tabula Rasa. En: Revista de Humanidades no. 2, enero-diciembre. Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
- Cisneros-Estupiñán, Mireya; Olave-Arias, Giohanny y Rojas-García, Ilene (2016) Hacia la desfragmentación de la didáctica de la lengua materna. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Facione, P. A. (2003). Critical Thinking: What It Is and Why It Counts. (en inglés, formato PDF) http://www.calpress.com/pdf_files/what&why.pdf.
- Freire, Paulo. (2006). Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (1993). Pedagogía de la Esperanza. Saberes necesarios para la práctica educativa. México: Siglo XXI.
- Mclaren, P. y Freire, P. (1997). Pedagogía crítica y cultura depredadora: políticas de oposición en la era posmoderna. Barcelona: Paidós.
- Mclaren, P. (1994). Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo. Argentina: Aique Grupo Editor.
- Mclaren, P. y Giroux, H. (1998). Sociedad, cultura y educación. Madrid: Editorial: Miño y Dávila Editores-Instituto Paulo Freire.
- Molina Natera, V. (2015). Panorama de centros y programas de escritura en Latinoamérica. Cali, Colombia: Sello Editorial Javeriano.
- Muñoz Dagua, C., Andrade C., M., Cisneros Estupiñán, M. (2011). Estrategias de interacción oral en el aula. Una didáctica crítica del discurso educativo. Bogotá: Magisterio.
- Waller, S. (2002). A Brief History of University Writing Centers: Variety and Diversity. United States. Retrieved from: <http://www.newfoundations.com/History/WritingCtr.html>



Pablo Andrés Aristizabal Uribe¹,

Juan de Dios Marín Murillo²,

Juan Carlos González Sánchez³

RESUMEN

El presente artículo de revisión pretende articular el enfoque basado en tareas propuesto por David Nunan con el concepto de vivencia descrito por Benjamin Walter y Valentín Voloshinov respecto a la apropiación de la competencia discursiva en la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. Esto

¹ Código Orcid: orcid.org/0000-0002-6725-2072, pablo.aristizabal@usbmed.edu.co, 5145600, Universidad de San Buenaventura, Medellín, Colombia. Docente de inglés. Candidato a Magister en Educación.

² Código Orcid: orcid.org/0000-0001-6541-1204, centro.idiomas@usbmed.edu.co, 5145600, Universidad de San Buenaventura, Medellín, Colombia. Coordinador de idiomas. Candidato a Magister en Educación.

³ Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4412-4334>, jcgonzalez@uco.edu.co, Universidad Católica de Oriente. Docente Asociado. Facultad de Ciencias de la Educación. Magister en Educación.

partiendo de los niveles de dominio del discurso oral y escrito establecidos a nivel internacional por el Marco Común Europeo de referencia y el efecto de la globalización en relación a la competencia discursiva.

PALABRAS CLAVE: Competencia, Competencia discursiva, enfoque basado en tareas, globalización y vivencia.

ABSTRACT

The present review study pretends to articulate Task-based Learning Approach proposed by David Nunan with the concept of Vivencial described it by Benjamin Walter and Valentin Voloshinov regards to the discursive competence assumption in teaching and learning English as a foreign language. This refers to the levels of mastery of oral and written discourse, at the international level, by the Common European Framework of Reference and the effect of globalization on the relationship to discursive competence.

KEYWORDS: Competence, discursive competence, task-based learning approach, globalization and vivencial.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad el idioma inglés es considerado como lingua franca (Rodríguez, 2012), ya que la mayoría de los intercambios discursivos en aspectos políticos, económicos, educativos y medicinales a nivel internacional se realizan en este idioma. En las últimas décadas ha aumentado el número de investigaciones las cuales han destacado la importancia de la adquisición del inglés como segundo idioma (Beltrán, 2017), en tal sentido uno de los objetivos ha sido promover que las personas interesadas en aprenderlo puedan tener cierto dominio de la competencia comunicativa de tal forma que se favorezca el intercambio de discursos en contextos inmediatos. En esta perspectiva al contemplar el uso de tareas vivenciales para la apropiación de la competencia discursiva se plantea como una estrategia didáctica que favorezca el desarrollo de esta (Romero, González y Armijos, 2019).

La competencia discursiva es la capacidad para producir texto orales y escritos de forma coherente y ordenada (Almanza, García y Jiménez, 2019). Según Idiazabal

y Larringan (2004): “el funcionamiento de la lengua sólo puede ser aprehendida en discursos” (p. 614). De otro lado, el discurso es un vehículo de representación de condiciones externas del sujeto (Suárez, 2019), de tal forma que al analizarlo desde esta postura las habilidades de producción (hablar y escribir) son transcendentales para demostrar el dominio de la lengua, pero las habilidades receptivas (escuchar y leer) aportan a su desarrollo. Estas consideraciones muestran la relevancia de aplicar tareas vivenciales e integradas para favorecer el desarrollo de esta competencia.

El enfoque basado en tareas para la enseñanza y aprendizaje del inglés se ha venido fortaleciendo en los últimos años por los aportes de Nunany y Ellis (Ferrando, 2017; Recino y Laufer, 2010), quienes han inspirado a muchos investigadores para indagar más a fondo sobre la eficacia de este enfoque, de esta manera estos estudios quedan abiertos para que sean aplicados en otros contextos y estrategias. Con estas consideraciones en mente, esta investigación se orienta a revisar la literatura correspondiente con el fin de favorecer la articulación de este enfoque con lo denominado “vivencial” bajo un estudio empírico con el fin de reconocer su efecto en los niveles de apropiación de la competencia discursiva. En este texto nos centraremos en una descripción e interpretación de la cuestión.

COMPETENCIA DISCURSIVA

La competencia discursiva alude a la capacidad de producir discursos orales o escritos de forma ordenada y coherente para que el receptor logre comprenderlo (Evangelista y Evangelista, 2019). Bajo este enunciado según Idiazabal y Larringan (2004), esta competencia es un subcomponente de la competencia comunicativa, ya que dentro del discurso se encuentra una acción verbal y lingüística las cuales se desarrollan en un contexto determinado.

En este sentido, el productor de discursos debe contar con la destreza para utilizar diversas habilidades, “entre las cuales se encuentra la capacidad de unir una forma con un contenido para producir un texto oral o escrito” (Pulido y Muñoz, 2011, p. 132). Así que, para la producción de discursos se debe tener presente la ordenación coherente y la organización del mismo.

La ordenación coherente se da en función de los temas y las perspectivas, oraciones ya dadas, secuencia natural, relaciones de causa y efecto, control del discurso, la cantidad y la calidad, la relación y el modo. Los temas y perspectivas

parten del interés del hablante y la interacción social con la cual se relaciona en su contexto (Zaldúa, 2006). Mediante esta interacción se establecen frases u oraciones comunes, ya sea para saludar, hacer preguntas o dar puntos de vista.

La interacción social se lleva a cabo de forma natural, es decir una presentación, un desarrollo y un final (Moyano, 2007). En esta secuencia natural se producen unas relaciones de causa, efecto y de modo del discurso las cuales permiten su control teniendo presente su calidad y cantidad. La organización del discurso se da para cuestiones relacionadas a: cómo se estructura, cómo se cuenta, cómo se desarrolla y cómo se elabora. La estructuración de la información sirve para identificar si es descriptivo, narrativo o expositivo para así saber cómo contarlo, a través de historias, anécdotas, entre otras. Para su desarrollo se toma el contexto en el cual se va a llevar a cabo para una adecuada comprensión. Finalmente, las elaboraciones del discurso indican formas (escrita u oral) y tipos (cartas, debates, reflexiones, entre otras). Para comprender el discurso oral y escrito vamos a definir cada uno.

EL DISCURSO ESCRITO

El discurso escrito se produce mediante el uso de signos, lo cual desde una mirada Vigotkiasna implica que todos los signos del lenguaje para los procesos comunicativos provienen de una razón, o uso, social. Desde este punto de vista, Rico y Nikleva (2016) estipulan que: "la adquisición de la escritura requiere del alumnado un análisis lingüístico y un trabajo riguroso" (p. 49). Esto debido a su comprensión y composición.

La comprensión del discurso escrito parte del contexto sociocultural donde se desarrolla ya que los significados son construcciones entre los participantes de ese conjunto (Hernández, 2005). Los significados son constituidos por la interacción social de los miembros y su permanencia dentro el conjunto depende de sus usos e interpretaciones, de ahí las oraciones ya dadas y las relaciones de causa-efecto anteriormente descritas.

La composición del discurso escrito para Hernández (2005) comprende aspectos normativos, lingüísticos y extralingüísticos. Los aspectos normativos obedecen a puntuación y ortografía, mientras que los lingüísticos a la sintaxis, coherencia y cohesión. Finalmente, los extralingüísticos a elementos institucionales y culturales locales o regionales.

EL DISCURSO ORAL

El discurso oral es la producción de un performance donde se da una interacción con otros (Arias-Cortés, 2017). Valencia (2015) dice que la razón de aprender una lengua es para construir una reciprocidad comunicativa con otro. De esta forma la comunicación, como un estado vital en el desarrollo del ser humana (Martínez-Gómez y Agudiez, 2012), le permite al individuo expresar sus sentimientos, pensamientos y opiniones como parte de su proceso de vida. De ahí que el habla sea una de las capacidades que primero se desarrolla para manifestar sensaciones, estados de ánimo entre otros (Álvarez, 2010). La racionalidad del discurso oral parte de una práctica social a través de un uso lingüístico contextualizado, en tal sentido afirma Rodríguez (2006): "bajo esta perspectiva la oralidad desarrolla funciones: cognitivas, interactivas y estéticas del lenguaje" (p. 61).

La función cognitiva se refiere a la habilidad del discurso para compensar necesidades como aspectos naturales del sujeto. Allí la función interactiva posibilita establecer y conservar espacios de comunicación oral entre los miembros de una comunidad, ya que en muchos contextos la oralidad es el único medio de comunicación; Posteriormente, la función estética describe la manera en que se transmite e intercambia la información. Bajo esta perspectiva el enfoque basado en tareas brinda la posibilidad para que los aprendices se desarrolle la competencia discursiva de forma significativa y vivencial.

Después de haber presentado la competencia discursiva con los discursos orales y escritos se continua con el enfoque basado en tareas y el concepto de vivencia para dar respuesta al objetivo de este escrito el cual es articular el enfoque basado en tareas propuesto por David Nunan con el concepto de vivencia descrito por Benjamin Walter y Valentín Voloshinov respecto a la apropiación de la competencia discursiva en la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera.

EL APRENDIZAJE BASADO EN TAREAS

El enfoque basado en tareas ha contribuido en las últimas dos décadas en el aprendizaje de idiomas. Para Cabrera (2017)

Los beneficios que brinda el Aprendizaje Basado en Tareas se debe a que es una metodología que basa su importancia, al momento de organizar las horas de

clase, en el proceso más que en el producto, es decir, la búsqueda constante de momentos para conseguir que los / las estudiantes se comuniquen unos a otros como un medio para lograr cumplir con la actividad solicitada por el docente. (pp. 10-11)

De esta manera se evidencia que este enfoque propicia el desarrollo discursivo entre los participantes que adquieren la lengua. Cabe aclarar que uno de los promotores de lo denominado aprendizaje basado en tarea desde finales de la década de los 90 es Nunan (citado por Forero y Hernández, 2013) quién se refiere a una tarea como el uso del lenguaje tomando en cuenta lo lingüístico, lo pragmático y lo sociolingüístico. Esto manifiesta el verdadero sentido de aprender una lengua desde esas competencias para su apropiado dominio en contextos inmediatos.

Adicional a lo anterior Plata (2014) estipula que “el enfoque por tareas ofrece una visión renovada del proceso de evaluación convirtiéndola en una actividad de comunicación y de aprendizaje” (p. 47). Lo anterior gracias a que la tarea se desarrolla en clase para reflejarse en el mundo exterior y dentro de ella debe haber: componentes, tipos de tarea e integración de habilidades en su aplicabilidad.

Los componentes que van antes de proponer la tarea al aprendiente son: planificación de objetivos de la tarea, qué insumos se requiere para que los participantes lleven a cabo su tarea y en qué escenario se va a desarrollar (Candlin, 1990; Jerez y Garófalo, 2012). Estos componentes deben estar muy claros con fin de que se pueda llevar a cabalidad y la interacción discursiva sea latente.

Para proponer tareas se encuentran tres tipos: tareas informativas, tareas de razonamiento y tareas de opiniones (Barturén, 2019). Estas se pueden desarrollar a través de algunas actividades tales como: preguntas y respuestas, diálogos, juegos de roles, debates, discusiones, entre otras. Todo esto produce estrategias cognitivas, interpersonales, lingüísticas, afectivas y emotivas entre los aprendices como lo afirma Nunan (citado por Forero y Hernández, 2013, p.40).

Por último, las tareas deben contar con la integración de las llamadas cuatro habilidades para la adquisición de una nueva lengua (leer, hablar, escribir y escuchar) (Abad y Toledo, 2006). Pues a partir de estas habilidades se da la

apropiación de un idioma y además desde estas se evalúa su dominio bajo niveles de comunicación tal como lo plantea el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas, que establece los niveles de competencia empezando en básico hasta llegar al nivel avanzado (A1-C2), tomando como referencia la competencia desde la óptica de la globalización.

EDUCACIÓN, GLOBALIZACIÓN Y COMPETENCIAS, TENSIONES Y ANTECEDENTES

El fenómeno educativo ha estado marcado, durante gran parte del siglo XXI, principalmente por dos asuntos puntuales: la globalización y el desarrollo tecnológico (León, 2004). Ambos han llevado de manera progresiva cambios en la esfera educativa mundial pues asuntos como Los Tratado de Libre Comercio y la dinámica del mercantilismo tecnológico han traspasado los límites ancestrales de la escuela y la han invadido de una pléyade de nuevas formas de aprender y de verse como sujeto que participa en la dinámica económica de la sociedad con una influencia superior a la de siglos anteriores (Avenidaño y Guacaneme, 2015).

La noción de globalización en el campo educativo lleva ya más de dos décadas de ser abordada y aplicada a las necesidades educativas cambiando la percepción de lo que se espera de ella. Según Scott (2014), detrás del fenómeno de la globalización hay una serie de consideraciones de orden político y económico.

En la globalización se encuentra el desarrollo tecnológico, asunto que sin lugar a dudas ha incursionado en las prácticas educativas (Arias, 2017), en especial la vinculación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que han dotado, tanto al docente como a las instituciones educativas, de herramientas que cada procuran hacer atractivo e interesante el aprendizaje, y de manera especial, lo que está relacionado con los idiomas en virtud de proyección a lo social y tecnológico. En tal sentido, González (2012) plantea que las TIC proporcionan al sistema educativo la posibilidad de un cambio de perspectiva, de una educación tradicional a una más flexible, donde el aprendizaje sea significativo favoreciendo la demanda por una educación que se acomode a las fuertes y variantes dinámicas de la sociedad, lo cual se traduce en que cada vez aumenta el número de personas que hacen parte del colectivo que estudian y trabajan simultáneamente, superando barreras de tiempo, espacio y edad en donde el aprendizaje mediado por TIC se hace más atractivo para los estudiantes

permitiéndoles una interacción cercana aspecto que favorece los procesos de aprendizaje significativa (Castro, Guzmán y Casado, 2007).

Sin embargo, no basta con hablar de globalización y desarrollo tecnológico como tópicos independientes, se hace necesario abordar las relaciones existentes entre la educación, la globalización y lo que en esa dinámica se considera como competencia. De manera gradual el hacerse competente comenzó a ganar fuerza suficiente para introducir de manera activa este concepto en el ámbito educativo, la formación del ser humano entonces demandaba un componente netamente social, de interacción y de relaciones tanto con el otro como con los otros (Niño y Gama, 2014). De acuerdo con Rodríguez (Citado por Daza, Rodas, Roza y Silva, 2009), la educación no solo debe preocuparse por dotar al individuo de conocimientos específicos en lo cognitivo, biológico y psicológico, sino que debe procurar formarlo de manera integral de modo que alcance una identidad cultural y social dentro del marco de la razón y la reflexión.

En efecto, es competente quien posee una serie de habilidades estructuradas y validadas por comunidades internacionales, pero también quien es capaz de vivir en comunidad y relacionarse de manera efectiva en sus entornos más cercanos de interacción, de esta manera se comenzó a tejer una red de nuevas demandas educativas que movilizaron las monolíticas estructuras educativas del país (Oyola y Padilla, 2012; Palomo, 2016).

Precisamente sobre este presupuesto radica la importancia de la definición de competencia como tal. A partir de los años 60 se comenzó de manera primaria los fundantes intentos de organizar un sistema que en la comunidad europea permitiera hablar el mismo idioma, en términos de estructuración lingüística, o quizás de forma más precisa, los idiomas. La fuente de estos intentos se radicó en la fatídica experiencia de la segunda guerra mundial que devastó mayormente al territorio europeo, de modo que, ya perdidos muchos elementos de la sociedad, entre ellos, las estructuras económicas y geográficas, la mayor preocupación recayó sobre la relevancia de dar soporte y estabilidad al idioma, asunto que, en últimas, permitiría con bastante validez “hablar el mismo idioma” en muchos aspectos de la naciente reconstrucción del viejo continente.

Según De Paz Berrospi (2017), el enfoque metodológico del Marco Común Europeo de Referencia: enseñanza, aprendizaje y evaluación, propugna por

la acción discursiva, buscando que los estudiantes que aprenden una lengua compartan tareas específicas en situaciones comunicativas dentro de espacios y campos de acción concretos. Esto permite entonces proyectar que los esfuerzos por definir el concepto de competencia están inscritos en lo social, lo lingüístico y lo pragmático, es decir, en la relevancia del contexto.

Posteriormente, en 1971, se evidencian unas políticas más estructuradas y unos lineamientos mayormente discutidos y estudiados. Luego en 1991 la consolidación es evidente y de manera gradual alcanza su esplendor a partir del 2001. Así, el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) construye una sólida estructura basadas en estudios lingüísticos y en necesidades reales de demandas sociales para el desarrollo de la vida cotidiana. Esta entidad ha pretendido ser un modelo de referencia y no el modelo de referencia única per se, es decir único e inmodificable, lo que, a su vez, posee una serie de implicaciones principalmente en el orden económico.

Desde el sucinto abordaje histórico sobre el MCER presentado anteriormente podemos entonces hablar de la conceptualización que esta entidad hace sobre las competencias. Según Peña (2017), “fundamentalmente, distingue tres componentes al interior de este concepto; conocimientos, habilidades o destrezas y actitudes y valores, todo esto en concordancia con la necesidad de articular asertivamente la educación a la creciente sociedad globalizada y tecnológica”, pero no basta solo hablar de conocimiento y de actitudes, es preciso perfeccionar y profundizar en este campo conceptual y es así como se habla entonces de competencia discursiva, esta entendida como la serie de elementos que una persona debe articular en su diario vivir para vincularse como sujeto activo en la sociedad.

Con esta definición del concepto de competencia se procede a hablar específicamente de las divisiones que a su vez tiene la competencia comunicativa, es decir, el componente lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. De estos, y de manera breve, se podría afirmar lo siguiente: el componente lingüístico apunta al dominio de sistemas tanto gramaticales y léxicos, como de pronunciación; por su parte el componente socio-lingüístico relaciona de manera directa lo social y lo cultural que alberga de manera especial la sensibilidad necesaria que se debe tener para comunicarse con diferentes culturas, estratos sociales y en diferentes contextos y; finalmente, el componente pragmático que implica un uso

consciente del lenguaje, dota de sentido al hablante para responder preguntas como: ¿cuándo debo usar determinada estructura gramatical?, ¿cómo estructuro mis respuestas ante determinada clase de preguntas?, ¿cómo expresar de manera asertiva mis emociones en diferentes contextos sociales? entre otras.

Con estas consideraciones en mente, vamos a aproximarnos de manera más precisa al uso de tareas vivenciales para la enseñanza del inglés de tal forma que podamos revisar la conceptualización que diversos autores han hecho respecto a estas.

EL CONCEPTO DE TAREAS VIVENCIALES EN EL MARCO DE LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS

Hablar específicamente de tareas vivenciales requiere de precisar dos conceptos que son abordados por separado: el enfoque didáctico por tareas y la noción de vivencial, esta precisión será la base para que, en este texto, presentemos su conexión con el campo educativo, específicamente, lo concerniente a los procesos de enseñanza del inglés.

Cuando se habla del enfoque didáctico por tareas debemos mencionar, en primera instancia, que no es un concepto nuevo, sino que, por el contrario, lleva ya un recorrido teórico desde los años 90. Surge entonces un primer elemento que bien vale la pena definir, las tareas o el concepto de tarea, parafraseando a González (2016), que es asumida como un componente de trabajo de la clase que relaciona elementos de comprensión, relación y reproducción en el estudio de la lengua objeto de aprendizaje.

Para Forero y Hernández (2012) la tarea refiere: “la tarea como un plan de trabajo que demanda que los estudiantes procesen el idioma de forma pragmática, a fin de lograr un resultado que pueda evaluarse” (p. 30). Vemos como la tarea trasciende el simple seguimiento de unas instrucciones y se adentra en una interacción con sentido y alta significación en términos de comprensión.

Un aspecto fundamental en el enfoque didáctico por tareas es que éste considera como punto de partida las necesidades de aprendizaje del idioma (Rico y Álvarez-Pérez, 2016), por lo tanto, cuando el docente en su praxis educativa concibe actividades para sus aprendientes que deberían centrarse en elementos propios del contexto y en articular buscando de forma asertiva la vivencia del estudiante

tanto en la institución educativa como en sus demás espacios de interacción.

En esta perspectiva hablar de tareas implica referirse a la cotidianidad, lo que se hace de manera regular en situaciones y lugares conocidos por quien las realiza, esto es precisamente lo que en última instancia ayudará a definir y a construir una unidad didáctica de aprendizaje. Al respecto, Long (2010) considera que las tareas deberían estar centradas en asuntos tan cotidianos como el atender una llamada, realizar una compra callejera o simplemente saludar a las personas en la calle.

Según Chaparro y Medina (2015), el enfoque por tareas pretende alcanzar en el estudiante tanto los aspectos formales de la lengua, así como sus respectivas funciones discursivas, reconociendo en esta la interacción con su papel fundamental para el desarrollo de conocimientos y de competencias. Vemos entonces como la noción de tareas es bastante sensible al momento de considerar el aprendizaje en los estudiantes tanto en lo relacionado con el contexto como su significancia.

Una segunda noción clave para esta propuesta de unidades didácticas es el concepto de vivencia, esta se trabajará para efectos de este escrito desde dos autores: Walter Benjamín y Voloshinov. Según Idárraga (2009), “la vivencia va mucho más allá de vivir en un lugar determinado, apunta más a una disposición frente a las cosas” (p.46), el término de vivencia hace referencia a un punto específico dentro de un proceso de experiencia donde la persona alcanza un nivel superior de acercamiento a un fenómeno y, donde de manera particular se privilegia tanto la singularidad como la sensibilidad.

Voloshinov (1992) por su parte, señala la existencia de una conexión real con el conocimiento con una carga significativa de sentido, dicha conexión está enmarcada en el aquí y en el ahora con poca presencia de razón y voluntad. Tiene, además unas transformaciones internas en la persona en términos de existencia y de relación con su entorno.

En esa perspectiva, lo primero que hay que entender es que la vivencia es un estado superior al cual se llega solo con la superación de lo que el autor denomina experiencia, que ha sufrido históricamente una serie de transformaciones que la han llevado a un gradual agotamiento que, en última instancia, permite dicha transformación (Molano, 2014). La noción de experiencia puede rastrearse con

cierta claridad desde las diferentes formas de comprensión que se dieron del mundo

desde la modernidad comprendida puntualmente entre el tránsito del siglo XVIII al siglo XIX (Ruiz y Pérez, 2017).

La humanidad en este periodo histórico redefinió la concepción del ser, sus formas de integración social y sus expectativas de futuro. Elementos como la técnica y su creciente desarrollo despertaron en el ser humano un deleite con los procesos de tecnificación de las labores existentes, ya no era sólo importante realizar una determinada acción, sino, aún más relevante, el hecho de tecnificarla, de hacerla más eficiente y lo que, quizás, generó una sensibilidad diferente en el ser humano respecto de sí, de la tecnología y de la naturaleza misma. Otro elemento trascendental para entender esta mutación de la experiencia a una vivencia, subyace en la fascinación por las mercancías, la permanente expansión de la sociedad marcó unas dinámicas permeadas por la adquisición de nuevos productos y, por el goce y el disfrute de la variedad. Así, para el ser humano de este momento histórico, la experiencia de vida requería cierta sensación de acumulación y sobre todo de cercanía con las cosas, una suerte de singularidad y sensibilidad hacia las cosas que previamente no se había visto o, quizás, no considerada importante en otros momentos y situaciones tanto culturales como sociales, económicas y políticas.

Para Benjamín, lo que ha sido y el ahora - asunto entendido como "Jetztzeit" - son en efecto experiencias vitales que en determinado momento se cruzan en tanto que todo fenómeno cultural posee un carácter expresivo, lo que para el autor representa una experiencia humana que sólo es perceptible para quien tiene un acervo cultural previo (De la Garza, 2007).

Dicho esto, cada persona desde su singularidad y cúmulo particular de experiencias está en la capacidad de integrar a su ser diversas situaciones y experiencias de una manera reflexiva y mecánica. Si trasladamos estas consideraciones al terreno educativo y al desarrollo de la competencia discursiva, encontramos que la enseñanza del inglés a través de tareas vivenciales representa una oportunidad para que el estudiante aproveche su conocimiento previo, las experiencias que ha venido acumulando en cursos anteriores o en diversas instituciones educativas y,

4 *concepto alemán de Benjamin Walter de temporalidad que significa tiempo-ahora*

de una manera más singular y con los sentidos activos desarrolle y alcance unas comprensiones del idioma que sean tanto significativas como particulares a su propio historial.

Por su parte Voloshinov se vale de otros conceptos claves para poder definir la noción de vivencia, entre ellos, el enunciado y la expresión (Moralejo, 2012). El enunciado es en esencia un acto individual que se construye en el marco de lo social -entre dos individuos- en dicha relación está inmersa la palabra que viene siendo el producto de las interacciones, la palabra permite, además, dar forma a sí mismo, la posibilidad de la expresión de una persona en su relación con los demás, es un puente que se construye para conectar a dos individuos.

Dicho esto, la noción de vivencia se articula entonces como lo expresado dentro de una objetivación externa y quien organiza la vivencia es la expresión, es su encarnación signíca. En tal sentido, el componente social es crucial para la definición de vivencia (Zúñiga, 2015), él es quien la determina y define, se da en un momento claramente definido, dentro del aquí y el ahora, de tal manera que la vivencia transforma al individuo, por ello es importante de cargarla de sentido, de expresiones sociales, en contextos conocidos para la persona, motivo por el cual, precisamente, encuentra toda su validez en el proceso de aprendizaje de la lengua, en virtud de lo que anteriormente hemos presentado en esta revisión.

CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES

La aplicación de tareas vivenciales con relación el aprendizaje del idioma inglés hace posible su diseño desde cuatro momentos: propósitos, direccionamiento, presentación y realimentación para el desarrollo de la competencia discursiva entre los participantes que desean adquirir la lengua extranjera.

Los propósitos y fines son establecidos por el docente partiendo de los conocimientos previos, experiencia e intereses de los estudiantes. Dentro del establecimiento de los objetivos a lograr con la tarea, el docente a cargo se vale de recursos físicos o tecnológicos para presentar los insumos necesarios para ejecutar o llevar a cabo a cabalidad la tarea. Esto nos sugiere que el profesorado debería integrar las cuatro habilidades (leer, hablar, escribir y escuchar) en sus orientaciones en tanto el discurso se construye de forma oral y escrita.

En la presentación de la tarea se establece una serie de criterios que la guiarán y controlarán. Estos criterios se establecen según el propósito de la tarea y los insumos brindados por el docente. A partir de estas consideraciones podemos establecer que, después de la presentación, una realimentación es vital pues permite identificar las fortalezas y los aspectos a mejorar con base en los componentes lingüístico, sociolingüístico y pragmático propios al discurso oral o escrito.

Estas consideraciones nos permiten afirmar que la tarea vivencial, desde esta perspectiva, privilegia la interacción social como el marco que posibilita el desarrollo de la competencia discursiva. En este caso las unidades didácticas deberían entonces, estar permeadas por elementos propios del contexto del estudiante, pues como su lenguaje le será conocido y familiar es posible permitir un escenario en el que se procure un ambiente propicio para el desarrollo de las competencias y la adquisición de los diferentes contenidos propios del idioma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abad, M., y Toledo, G. (2006). Factores claves en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. *Onomázein*, 13(1), 135-145.

Almanza, E., García, M., y Jiménez, Y. (2019). El desarrollo y evaluación de la competencia discursiva del estudiante universitario: estrategia de capacitación para los docentes. *Transformación*, 15(3), 342-353.

Álvarez, C. (2010). La relación entre lenguaje y pensamiento de vigotsky en el desarrollo de la psicolingüística moderna. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 48(2), 13-32. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832010000200002>

Arias, F. (2007). Educación en la globalización: un cambio en la perspectiva. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 5(1), 1-18.

Arias-Cortés, D. (2017). Una puesta en escena: la oralidad como performance en la vida escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 63(14). Doi: 0.19053/0121053X.n30.0.6193

Avendaño, W., y Guacaneme, R. (2016). Educación y globalización: una visión crítica. *Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 16(30), 191-206.

Bartúren, N. (2019). El aprendizaje basado en tareas como método para desarrollar la expresión oral en estudiantes de inglés de un instituto superior tecnológico de Lima. (Tesis doctoral). Universidad Cayetano Heredia. Lima, Perú.

Beltrán, M. (2017). El aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. *Redipe*, 6-4, 91-98.

Cabrera, M. (2017). El Aprendizaje Basado en Tareas (ABT) en la Competencia Comunicativa de los / las estudiantes de los Cursos Súper Intensivos de la Universidad de las Fuerzas Armadas-ESPE. (Tesis de maestría). Universidad Central del Ecuador. Quito, Ecuador.

Candlin, C. (1990). Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7- 8, 33-54.

Castro, S., Guzmán, B., y Casado, D. (2007). Las Tic en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Laurus*, 13(23), 213-234.

Chaparro, J. (2015). Propuesta didáctica en ELE para la enseñanza del tema: la orientación y el transporte en el contexto bogotano. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.

Daza, C., Rodas A., Roza, A., y Silva, M. (2009). Estado del arte de las políticas de calidad de la educación superior a través de los conceptos de pertinencia, educación, competencia y cobertura a partir de la ley 30 de 1992 y hasta el 2008. (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.

De la Garza, M. (2007). *Tiempo y memoria en Walter Benjamin. Topografías de la Modernidad*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

De Paz Berrospi, E. (2017). El enfoque metodológico del Marco Común Europeo de Referencia en el desarrollo de la competencia lingüística del idioma inglés en los estudiantes universitarios. (Tesis de doctorado). Instituto para la Calidad de la Educación. Lima, Perú.

Evangelista, D., y Evangelista, E. (2019). La sintaxis en la competencia discursiva del estudiantado universitario de las áreas no humanísticas: Una

propuesta pedagógica. *Actualidades investigativas en educación*, 19(2), 1-22. Doi: 10.15517/aie.v19i2.36902

Ferrando, E. (2017). Propuestas metodológicas para el diseño de un curso de lengua extranjera basado en el enfoque por tareas. *Análisis de necesidades, selección y tipos de tareas. Trabajo en lingüística aplicada*, 56, 801-837. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/010318138649737287421>

Forero, L., y Hernández, K. (2012). El aprendizaje basado en tareas como enfoque metodológico para mejorar la inteligibilidad en la pronunciación de sonidos vocálicos del inglés como lengua extranjera. (Tesis de grado). Universidad libre de Colombia. Bogotá, Colombia.

González, L. (2012). Estrategias para optimizar el uso de las TIC en las practica docente que mejoren el proceso de aprendizaje. (Tesis de maestría). Tecnológico de Monterrey, Universidad Autónoma de Bucaramanga. México-Colombia.

Hernández, E. (2014). El B-learning como estrategia metodológica para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de inglés de la modalidad semipresencial del departamento especializado de idiomas de la Universidad Técnica de Ambato. (Tesis doctoral). Universidad Complutense De Madrid. Madrid, España.

Hernández, G. (2005). La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico-cultural. *Perfiles educativos*, 27(107), 85-117.

Idárraga, H. (2009). *Sensorium e internet. Una aproximación al fenómeno tecnológico desde la obre de Walter Benjamín. educación para el desarrollo en la formación inicial del profesorado. Estudio de casos en la asignatura Educación para la Paz y la igualdad.* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.

Idiazabal, I., y Larringan, L. (2004). La competencia discursiva: noción clave para la didáctica de las lenguas del plurilingüismo. *BilingLatAm*, 143-151.

Jerez, Y., y Garófalo, A. (2012). Aprendizaje basado en tareas aplicado a la enseñanza de las telecomunicaciones. *Rielac*, 33(3), 1-7.

León, G. (2004). La educación en el contexto de la globalización. *Rhela*, 6, 343-354.

Martínez-Gómez, R., y Agudiez, P. (2012). Comunicación para el Desarrollo Humano: buscando la transformación social. *Cuadernos de Información y Comunicación*, 17, 79-106. Doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_CIYC.2012.v17.39259

Molano, M. (2014). Walter Benjamin: historia, experiencia y modernidad. *Ideas y valores*, 63(154), 165-190.

Moralejo, R. (2012). Aportaciones de Valentin Nikolaevich voloshinov para una sociolingüística crítica. *Observatorio de Sociolingüística*. Vigo: España.

Moyano, E. (2007). Enseñanza de habilidades discursivas en español en contexto pre universitario: Una aproximación desde la LSF. *Revista signos*, 40(65), 573-608. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342007000300009>

Niño, L. y Gama, A. (2014). Las políticas educativas de competencias en la globalización: demandas y desafíos para el currículo y la evaluación. *Itinerario Educativo*, (64), 37-64.

Nunan, D (2013). *Task-based language teaching*. 9th printing. University of Hong Kong. Cambridge Press.

Oyola, M. A. y Padilla, L. M. (2012). El reto frente a la globalización: la competitividad desde un enfoque sistémico. *Gestión & Desarrollo*, 9 (1), 161-173.

Palomo, A. (2016). La intensificación de la competencia en la globalización y sus efectos sobre la geoeconomía. *Revista de estudios sobre espacio y poder*, 8(1), 29-49. Doi: <http://dx.doi.org/10.5209/GEOP.52410>

Peña, D. {Dianapeña}. (2017, marzo 6). Estándares en la enseñanza del idioma inglés {Archivo de vídeo}. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=NWL9CHePk48&t=2949s>

- Plata, G. (2014). Diseño de tareas comunicativas para sensibilizar a la competencia comunicativa intercultural de los estudiantes de E/LE: Pasaporte Intercultural: Bogotá. (tesis de maestría). Universidad pontificia Javeriana. Bogotá, Colombia.
- Pulido, R & Muñoz, O. (2011). La competencia discursiva y el texto oral en lengua extranjera: un estudio de caso. *Lengua y Habla*, 15, 128-140.
- Pulido, R., y Muñoz, O. (2011). La competencia discursiva y el texto oral en lengua extranjera: un estudio de caso. *Lengua y habla*, 15, 128-140.
- Recino, U., y Laufer, M. (2010). Aprendizaje basado en tareas en la enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras. *Edumecentro*, 2(3), 1-9.
- Rico, A., y Níkleva, D. (2016). Análisis de la competencia lingüístico-discursiva escrita de los alumnos de nuevo ingreso del Grado de Maestro en Educación Primaria. *Revista Signos*, 49(90), 48-70. Doi: 10.4067/S0718-09342016000100003
- Rico, M.C., y Álvarez-Pérez, S. (2016). La enseñanza del inglés en la educación básica de personas jóvenes y adultas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 385-409.
- Rodríguez, L. (2012). Establecimiento del Inglés como Lengua Franca. (Tesis de Maestría). Universidad de Almería. Almería, España.
- Rodríguez, M. (2006). Consideraciones sobre el discurso oral en el aula. *Enunciación*, 11(1), 59-72. Doi: <https://doi.org/10.14483/22486798.470>
- Romero, H., González, M., y Armijos, J. (2019). El estructuralismo en la enseñanza del inglés. *Redipe*, 8(8), 101-106.
- Ruiz, D & Pérez, J (2017). Aprendizaje experiencial, una herramienta estratégica en el desarrollo de las competencias organizacionales. (Tesis de maestría). Universidad Militar de Nueva Granada. Bogotá, Colombia.

- Scott, S. (2014). La educación para el desarrollo en la formación inicial del profesorado. Estudio de casos en la asignatura Educación para la Paz y la igualdad. (Tesis de doctorado). Valladolid, España: Facultad de Educación de Segovia.
- Suárez, L. (2019). Una mirada socio pragmática al discurso estudiantil en la escuela. *Redipe*, 9(3), 61-68.
- Valencia, L. (2015). La competencia oral en una L2 apoyada por el uso de TIC en educación media. Rionegro, Antioquia, Colombia. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Voloshinov, V. (1992). El Marxismo y la filosofía del lenguaje. Los principales problemas de método sociológico en la ciencia del lenguaje. Alianza editorial: Madrid.
- Zaldua, A. (2006). El análisis del discurso en la organización y representación de la información-conocimiento: elementos teóricos. *Acimed*, 14(3), 1-16.
- Zuñiga, J. (2015). Métodos para la Enseñanza de Idiomas: No Hay Nada Nuevo Bajo el Sol, ¿O Sí? *Revista ensayos pedagógicos*, 10(2), 61-81.

5

EL CURRÍCULO DEL ÁREA DE
INGLÉS DE CUATRO INSTITUCIONES
EDUCATIVAS OFICIALES DE CALI: UN
ESTUDIO DE CASO MÚLTIPLE

THE ENGLISH LANGUAGE
CURRICULUM IN FOUR PUBLIC
SCHOOLS IN CALI:
A MULTIPLE CASE STUDY

Margareth Lorena Marmolejo¹ Universidad de Antioquia

Carlos Alberto Mayora² Universidad del Valle

¹ <https://orcid.org/0000-0003-4146-6425> Universidad de Antioquia margareth.marmolejo@correounivalle.edu.co Cl. 67 ##53-108, Medellín, Antioquia. Teléfono: 57 315 7394545
Estudiante de doctorado en Lingüística de la Universidad de Antioquia. Licenciada en Lenguas Extranjeras inglés-francés y magíster en Estudios Interlingüísticos e Interculturales de la Universidad del Valle. Profesora de cátedra de la Universidad del Valle y de la Universidad ICESI. Sus principales líneas de investigación son la sociolingüística variacionista en español y la enseñanza de lenguas extranjeras. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4146-6425>

² <https://orcid.org/0000-0002-7674-5354> Universidad del Valle carlos.mayora@correounivalle.edu.co Calle 13 No. 100-00 Meléndez, Santiago de Cali, Colombia. Teléfono: 57 318 7938455 Magíster en lingüística aplicada de la Universidad Simón Bolívar (Caracas). Profesor de inglés de la Universidad Pedagógica experimental Libertador (Caracas). Profesor asociado tiempo completo de la Escuela de Ciencias del lenguaje de la Universidad del Valle y director del grupo de investigación Equipo de Investigación en Lingüística Aplicada (EILA). Sus líneas de investigación incluyen política y planeación lingüística y educativa, didáctica de las lenguas extranjeras y variables individuales del aprendiz de lenguas extranjeras.

RESUMEN

El presente artículo tiene por objetivo describir la estructura curricular del área de inglés de cuatro instituciones educativas oficiales de la ciudad de Cali, Colombia. Para este fin se hizo la revisión de los proyectos educativos institucionales, planes de área y aula de inglés de las instituciones seleccionadas. La presente investigación es de corte cualitativo con diseño de estudio de casos múltiple flexible con unidad de análisis holística sustentada en el análisis documental. La descripción de cada caso incluyó el modelo pedagógico de la institución, el enfoque metodológico para la enseñanza de lengua, y la descripción de los diferentes componentes curriculares (metas, contenidos, metodología, materiales y evaluación) y cómo se formulan y articulan cada uno de estos componentes. Como resultado encontramos que existen inconsistencias entre lo conceptual y lo práctico, falta articulación entre los diferentes componentes curriculares (contenidos que no se corresponden con las metas), falta de especificidad en la descripción de la metodología, las actividades y las técnicas e instrumentos de evaluación. Se observó además una integración parcial y desarticulada de los documentos curriculares centrales como los Derechos Básicos de Aprendizaje y el Currículo Sugerido para Inglés. Se discuten algunas implicaciones de los hallazgos y se presentan algunas recomendaciones para fortalecer la enseñanza del inglés desde los documentos institucionales de las escuelas.

PALABRAS CLAVES: currículo, enseñanza del inglés, lenguas extranjeras, política lingüística

ABSTRACT

The aim of this paper is to describe the curricular structure of the English area of four public schools in the city of Cali, Colombia. Therefore, the curricula and syllabi of these four schools were reviewed. This is a qualitative study with a flexible multiple case study design with a holistic unit of analysis using documentary analysis. The description of each case included the pedagogical model adopted by the school, the methodological approach to language teaching, and the description of the different curricular components (goals, contents, methodology, materials and evaluation) and how each one of them is formulated and articulated. As a result, we find that there are inconsistencies between the conceptual and the practical in the curricula, lack of articulation between the

different curricular components (i.e., contents that do not correspond to the goals), lack of specificity in the description of the methodology, activities and assessment techniques and instruments. There was also a partial and disjointed integration of core curricular documents such as Basic Learning Rights and the Suggested Curriculum for English. Some implications of the findings are discussed and some recommendations are presented to strengthen the teaching of English from the institutional documents of the schools

KEY WORDS: curriculum, English language teaching, foreign languages, language policy.

INTRODUCCIÓN

Las políticas y estrategias adoptadas recientemente en Colombia para mejorar la educación se han orientado hacia el aumento de la cobertura y calidad educativa y en la capacitación de los estudiantes en competencias acordes con las necesidades de este siglo, entre las que se han destacado la alfabetización digital y el bilingüismo, definido por el gobierno Colombiano como el desarrollo de competencia comunicativa en el idioma inglés (MEN, 2006). Con respecto a la promoción del bilingüismo, esto se ha traducido en la implementación de una serie de políticas lingüísticas y educativas con la meta de que los egresados del sistema escolar alcancen un nivel de dominio del inglés igual o superior al nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas Extranjeras (en adelante MCER, Consejo de Europa, 2002). Entre estos planes destacan el Plan Nacional de Bilingüismo, el Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras y el programa Colombia Bilingüe (Correa y González, 2016). Estos programas, sin embargo, no han producido los resultados esperados y los plazos de ejecución, así como las metas, han tenido que reformularse constantemente.

Son muchos los factores a los que se le atribuyen tales resultados y varios autores los han discutido extensamente en diferentes publicaciones (Cárdenas y Hernández, 2012; Cárdenas, Chaves y Hernández, 2015; Chaves y Hernández, 2013; Correa & González, 2016; Miranda, 2016; Usma, 2009). Particularmente, estas discusiones enfatizan aspectos como la limitada exposición a la lengua, desmotivación de los estudiantes, carencia de recursos y materiales instruccionales, aulas sobre pobladas, implementación inadecuada de las políticas lingüísticas y educativas,

la metodología de enseñanza utilizada en las aulas, los niveles de competencia de los docentes y la formulación de metas irreales. A la fecha, no obstante, pocas investigaciones se han concentrado en la planeación curricular para el área de inglés desde las instituciones educativas oficiales (IEO) en Colombia.

Estudios como los de Miranda (2016) y Usma (2009) han analizado el macrocurrículo para la enseñanza del inglés en Colombia, es decir, las políticas oficiales para la enseñanza del inglés a nivel nacional, y han demostrado que estas políticas responden a discursos de eficacia y mercado internacionales sin corresponderse con las realidades y características del contexto colombiano. Mayora y Gutiérrez (2019), por su parte, describieron la estructura curricular de 28 IEO en la ciudad de Cali, Colombia, a partir del análisis de los documentos institucionales que conforman dicha estructura. Este es uno de los primeros estudios que describe cómo en las instituciones se plantea el enfoque de enseñanza del inglés, cómo se formulan las metas de aprendizajes, los contenidos y la evaluación. Pese a los aportes de este trabajo, la cantidad de instituciones y el alcance del estudio no permiten ofrecer descripciones en profundidad sobre la configuración de estos elementos curriculares, o lo que se definiría como el microcurrículo. Por ende, el presente estudio asume una metodología de estudio de casos múltiple para concentrarse en cuatro IEO de la misma ciudad. A partir de los resultados, se ofrece una descripción crítica de la estructura del área de inglés y se ofrecen implicaciones para la planeación para otras IEO del departamento y del país.

MARCO TEÓRICO Y NORMATIVO

En la primera parte de este apartado, partimos de la revisión de la noción de currículo y sus componentes. Nos concentramos además en los currículos para la enseñanza de lenguas extranjeras y en el concepto de "sílabo" (del inglés syllabus) como unidad básica de la planeación de la enseñanza. En la segunda parte, ofrecemos una descripción del marco normativo para la enseñanza del inglés en Colombia para contextualizar a lectores internacionales.

CURRÍCULO Y SÍLABO EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS.

Para Stenhouse (1987) el currículo es "una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica" (p.29). Allen (1984) lo define como "un concepto muy general que involucra

consideraciones acerca de toda la complejidad de factores filosóficos, sociales y administrativos que contribuyen a la planeación de un programa educativo" (p.61). Estas definiciones coinciden en su amplitud y falta de especificidad. Pero esa falta de especificidad refuerza la idea del currículo como abierto, flexible y dinámico, pues desde los teóricos del área estas deben ser características ideales del concepto.

Una definición más concreta aparece en la Ley de General Educación de Colombia, en la cual se define currículo como el...

conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional

(Congreso de Colombia, 1994, Art. 76º)

Tenemos entonces que en esta definición se especifican los elementos que componen el currículo (aunque en nuestra opinión el término sistema sería más apropiado que el término conjunto) y sus propósitos, así como los recursos y condiciones necesarios para su ejecución. El currículo tiene un alcance nacional, regional o inclusive institucional según las leyes o regulaciones de cada país.

Por su parte, el término sílabo, más frecuente en la literatura ibérica, se define como "una declaración más detallada y operacional de los elementos de la enseñanza y el aprendizaje que traduce la filosofía curricular en una serie de pasos planeados conducentes a objetivos más específicos por cada nivel de enseñanza" (Dubin y Olshtain, 1986, p.28). Otras definiciones como las de Omaggio (1986), Celce-Murcia (2001) y Hall (2011) coinciden en señalar que el sílabo especifica los objetivos, contenidos, progresión y ritmo en los que se planea un programa de enseñanza para un área o curso específico dentro de un currículo más amplio. De estas definiciones, y de acuerdo con Chaves y Hernández (2013) el sílabo se refiere al programa de un curso o materia específica.

Partiendo de esta definición, el sílabo debe contener básicamente objetivos o metas, contenidos, metodología, materiales y actividades y una descripción de la

evaluación. Los objetivos hacen referencia a las metas del proceso instruccional, y describen lo que los estudiantes aprenderán en el curso. A lo largo de los años, se han ofrecido diferentes propuestas para la formulación de objetivos que van desde los objetivos conductuales, las competencias y más recientemente los estándares (Graves, 2000; Nunan, 2001). Para la enseñanza de lenguas, estos por lo general se formulan en términos de acciones o actividades comunicativas que el aprendiz tendrá capacidad de ejecutar como resultado del proceso instruccional.

Los contenidos se definen como objetos de conocimiento necesarios para alcanzar los saberes o destrezas propuestos en los objetivos. En lenguas extranjeras, se hace una distinción entre contenidos de tipo lingüístico (estructuras gramaticales, el vocabulario, los fonemas, etc.), funcional (saludos, despedidas, disculpas, etc.), discursivo (patrones de organización de la información, tipologías textuales, géneros discursivos) temáticos y culturales (Graves, 2000; Hall, 2011; Nation y Macalister, 2010). De hecho, los sílabos en lenguas extranjeras a menudo son clasificados en función de los tipos de contenidos en los que se basan. Aun así, la tendencia dominante en la actualidad es que los sílabos sean de énfasis múltiple o como se los denomina en inglés multilayered—syllabi (Hall, 2011) incluyendo un balance de diferentes tipos de contenidos vinculados coherentemente de acuerdo a los objetivos planteados.

Por otra parte, la metodología es el componente del sílabo en el que se describe las actividades experiencias de aprendizaje que permitirán al aprendiz alcanzar el objetivo. Esta sección puede vincularse con un enfoque metodológico establecido en la enseñanza de lenguas (por ejemplo, el enfoque comunicativo o el enfoque de enseñanza basada en tareas) pero debe además incluir una descripción general de las actividades que los estudiantes desarrollarán en el aula, en qué momento, y, en ocasiones, por cuanto tiempo. Este último elemento determina el ritmo, en tanto que la progresión depende de la secuencia en la que se plantean o bien los objetivos o los contenidos en función a algún criterio de exigencia comunicativa (frecuencia de uso de estructuras o patrones) o cognitiva (demandas en operaciones mentales) (Nation y Macalister, 2010).

Por último, el sílabo debe incluir además una descripción de los procedimientos y técnicas que se utilizarán para determinar si los objetivos se han logrado, es decir, una sección de evaluación. Dichas especificaciones deben hacer

referencia a procesos de evaluación sumativa (transversal, cuantitativa, con fines de promoción) y de evaluación formativa (longitudinal, continua, cualitativa con fines de aprendizaje) (Murray y Christison, 2011). Aparte de guiar al docente en su trabajo en el aula, el sílabo es un documento público e informativo. Esto es, que los estudiantes y otros actores de la comunidad educativa deben tener acceso a dicho documento y conocer lo que se planea desarrollar en el aula. De allí que la claridad y comprensibilidad sean requisitos inherentes a los sílabos.

MARCO NORMATIVO CURRICULAR EN COLOMBIA

En Colombia, existió un modelo de currícula centrales hasta antes de 1994. Entonces, era el Ministerio de Educación quien diseñaba el currículo y los sílabos para las diferentes áreas obligatorias del sistema educativo. En el área de inglés, se han documentado cuatro propuestas curriculares para este período publicadas en los años 1962, 1974, 1982 y 1988 (Bastidas, 2017). La primera se caracterizaba por ser un sílabo de carácter estructural, las propuestas de los años 1974 y 1982 eran propuestas híbridas entre el sílabo estructural y el sílabo basado en destrezas y la última, de 1988, se consideró un sílabo nocio-funcional, propio de la era comunicativa que ganaba auge en ese momento (Bastidas, 2017).

En 1994, a partir de la Ley General de Educación, se pasa del modelo de un currículo central a un modelo de currícula institucionales. Con esta ley, se garantiza la autonomía a las IEO de diseñar sus propios currículos a partir de su propio diagnóstico y del reconocimiento de sus necesidades y características contextuales (Congreso de Colombia, 1994, Art. 73 y Art. 77). El currículo institucional es conocido como el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y este debe contener “los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión” (Congreso de Colombia, 1994, Art. 73) además del “esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas” (Congreso de Colombia, 1994, Art. 79).

Otros dos documentos que integran la estructura curricular de las IEO en Colombia son los planes de área (PDA) y los planes de aula (PAU). Los primeros se definen como “la planificación anual de cada una de las áreas definidas en

coherencia con el PEI” e incluyen, entre otros aspectos “las metas de aprendizaje y las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación” (MEN, 2016e, p. 22). Los PAU, por su parte, se refieren a la “planificación de clases en la que se especifica la secuencia de actividades previstas para un periodo temporal limitado, mediante las cuales se pretende conseguir los objetivos fijados en los planes anuales de área” (MEN, 2016e, p. 23). Entendido así, por cada área (ciencias sociales, matemáticas, inglés) habrá un PDA anual, un documento que especificará objetivos, contenidos, metodología y evaluación. A su vez, por cada período académico que compone el año escolar (en algunas IEO son 3 periodos, en otras 4) habrá un PAU, que será la materialización del PDA por cada periodo, distribuirá esos objetivos, contenidos y actividades en una secuencia que se corresponderá al tiempo limitado de cada período. Contrastando estas definiciones con la primera parte de nuestro marco teórico, el PEI se corresponde al currículo, mientras que el PDA y sus correspondientes PAU conformarán el sílabo de un área específica dentro del plan de estudios, que para el caso de este artículo, será el área de inglés.

Si bien la autonomía institucional está reconocida por ley, El MEN continúa teniendo un rol en el proceso de diseño curricular. Según la Ley General de Educación, la función del MEN es la regulación del currículo, y en concreto, diseñar “los lineamientos generales de los procesos curriculares y [...establecer] los indicadores de logros para cada grado de los niveles educativos” (Congreso de Colombia, 1994, Art. 78). Para el área de inglés, la regulación del currículo se ha materializado en diferentes documentos de carácter oficial tales como los lineamientos curriculares para el idioma inglés (MEN, 1998); los estándares básicos de competencia para inglés (MEN, 2006), los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para la Educación Básica Primaria (MEN, 2016a) y para la Educación Media, Técnica y Vocacional (MEN, 2016b), y esquemas curriculares para cada uno de estos niveles educativos (MEN, 2016d y 2016f).

Por limitaciones de espacio, no es posible describir cada uno de estos documentos en detalle para los lectores. Los Estándares Básicos de Competencia y los DBA son, en términos básicos, objetivos de enseñanza para el aprendizaje del inglés puesto que describen “saberes y habilidades que los estudiantes deben aprender y desarrollar en el área de inglés” al completar el sistema educativo colombiano (MEN, 2016b, p.7) y están alineados con los niveles de competencia en lenguas extranjeras del MCER. En las propuestas curriculares sugeridas publicadas en

el 2016 (MEN, 2016d y 2016f) se ofrece un sílabo completo con objetivos (los DBA), indicadores de logro, contenidos, sugerencias metodológicas, modelos de planes de clase, y rutas de evaluación. Por las características curriculares del país, el ministerio no puede imponer la adopción total de estos documentos puesto que entraría en conflicto con la autonomía curricular institucional establecida en la ley. Lo que se ha encontrado en las IEO es una adopción parcial, en algunos casos fundamentada y en otras acrítica, de estos documentos (Mayora y Gutiérrez, 2019).

METODOLOGÍA

Diseño de la investigación

Este estudio se realizó en el marco de un convenio interadministrativo entre la Secretaría de Educación Municipal del Municipio Santiago de Cali y la Universidad del Valle. El propósito del convenio era fortalecer la enseñanza del inglés en 28 IEO de la ciudad a través de un proceso de asesoría y acompañamiento curricular y de las prácticas de aula (ver Mayora y Gutiérrez, 2019). En este estudio se reportan los hallazgos de cuatro IEO que fueron asignadas a nosotros, los autores, como asesores en el referido proyecto. La presente investigación es de corte cualitativo con diseño de estudio de casos múltiple flexible con unidad de análisis holística (Duff, 2008). Los casos en este estudio particular son las cuatro IEO participantes³.

DESCRIPCIÓN Y SELECCIÓN DE LOS CASOS

La selección de las instituciones para el convenio de asesoría antes mencionado estuvo a cargo de la Secretaría de Educación. Nuestro único criterio para seleccionar las cuatro que aquí se reportan fue la localización, de manera que las IEO estuviesen en la misma zona y fuese fácil desplazarse a más de una en un mismo día. Así pues, la técnica de muestreo fue no intencional y por conveniencia (Duff, 2008). Las cuatro instituciones son de carácter oficial, localizadas en la zona nororiente de la ciudad de Cali en las comunas siete y ocho. Ambas son comunas compuestas de barrios de estrato 1,2 y 3⁴. Partiendo

³ Se cuenta con el consentimiento informado de los rectores de las IEO para la realización de este estudio.

⁴ En Colombia se han establecido seis estratos socioeconómicos clasificados de la siguiente manera: 1) bajo-bajo, 2) bajo, 3) medio-bajo, 4) medio, 5) medio alto, 6) alto (Congreso de Colombia, 1994, Art. 102).

de los diagnósticos que cada IEO presenta en su PEI, se puede afirmar que las cuatro se ven afectadas por situaciones sociales y contextuales como la violencia intrafamiliar, desempleo y subempleo, creciente consumo de sustancias psicoactivas y estimulantes por parte de la población juvenil entre otras. En lo institucional, las cuatro instituciones coinciden en señalar que se enfrentan a escasez de recursos materiales y económicos, insuficiencia de espacios, aulas sobrepobladas y tasas altas de deserción escolar. De las cuatro instituciones, dos son focalizadas por el MEN, esto quiere decir, que por los resultados de sus estudiantes en la sección de inglés de los exámenes de Estado (Prueba Saber 11) han sido seleccionadas para participar en actividades del programa Colombia Bilingüe.

En la tabla 1 se presentan algunos datos demográficos y administrativos generales de las IEO extraídos del PEI de cada una, exceptuando el dato de matrícula de estudiantes que fue provisto por funcionarios de la Secretaría Municipal de Educación en una comunicación personal. Los nombres de las IEO presentados han sido modificados para mantener su confidencialidad.

Tabla 1: datos generales de las IEO

IEO	Antigüedad (a 2017)	Fecha de publicación del PEI recibido	Matrícula a 2017	Sedes	Porcentaje de estudiantes estrato 1 y 2 según PEI
Silvio Rodríguez	50 años	2012	893	3 sedes.	40%
Sor Juana Inés de la Cruz	45 años	2015	2773	4 sedes.	48%
Salvador Allende	53 años	2011	1671	3 sedes.	N.D.
Julio Cortázar	39 años	2013	1078	4 sedes.	58%

En resumen, las instituciones tienen una existencia en promedio de 46 años, la más antigua tiene 53 años y la más reciente tiene 39. Cada una tiene entre tres y cuatro sedes distribuidas en la misma comuna donde se encuentra la sede central. Casi la mitad de los estudiantes provienen de estratos 1 y 2. Las cuatro instituciones en conjunto atienden a una población total de 6.415 estudiantes, siendo la institución Sor Juan Inés de la Cruz la que tiene la mayor población estudiantil. Con respecto a la fecha de elaboración de los PEI, se observa que estos documentos fueron elaborados en rangos de entre seis y dos años antes de la asesoría, siendo el PEI más antiguo el de la IEO Salvador Allende y el más reciente el de la IEO Sor Juana Inés de la Cruz.

Tabla 2: Relación de documentos institucionales de las IEO disponibles

IEO	Proyecto Educativo Institucional (PEI)	Plan de Área (PDA)	Planes de Aula (PAU) para básica primaria	Planes de Aula (PAU) para básica secundaria (media técnica y vocacional)
Silvio Rodríguez	SI	SI	NO	SI
Sor Juana Inés de la Cruz	SI	NO	SI (desde grado 3°)	SI
Salvador Allende	SI	SI	SI	SI
Julio Cortázar	SI	SI	NO	SI

TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTOS DE RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

El asesoramiento parte del convenio involucró análisis documental y de artefactos, grupos focales y observación participativa en el aula. Por cuestiones de espacio, en el presente artículo nos concentraremos en el análisis documental de los planes de área y de aula de las cuatro IEO descritas en la tabla 1. En la tabla 2 a continuación, presentamos una relación de los documentos recibidos

y disponibles para el análisis documental. Como se puede observar, en dos de las instituciones no se recibieron los planes de aula de primaria (grados 1° a 5°) y de la IEO Sor Juana Inés de la Cruz no se recibió el plan de área. Esto se debe a que en esta IEO no se maneja un documento exclusivo como plan de área para todos los grados sino que hay planes de área por grado, aunque estos, así denominados, tienen más características de los planes de aula.

El análisis documental se realizó utilizando el instrumento denominado “formato para la revisión de documentos institucionales de IEO”, originalmente diseñado por Chaves y Andrade (citados en Mayora y Gutiérrez, 2019) de la Universidad del Valle para proyectos de asesoría curricular a IEO y que nosotros adaptamos y modificamos para el presente proyecto. El instrumento está compuesto por preguntas cerradas para que el asesor que analiza los documentos pueda identificar diferentes aspectos curriculares tales como la manera en que se formulan los objetivos, contenidos y la metodología y el grado de articulación entre cada componente. Las dos últimas secciones del instrumento se concentran en describir la evaluación en el área y a determinar el grado de incorporación de los DBA y sus propuestas curriculares. A pesar de que el instrumento está estructurado por preguntas cerradas, para cada aspecto, hay un espacio de comentarios y observaciones y algunas preguntas abiertas al final de cada sección o apartado.

El análisis de los documentos incluyó tres fases. Primero cada uno de nosotros realizó de manera independiente una lectura inicial de la versión electrónica de los documentos de manera abierta, sin consultar el instrumento. En esta lectura se hicieron anotaciones, comentarios o se resaltaron secciones en colores para identificar puntos de interés para el estudio. Tras esta lectura, los autores nos reunimos a comparar y contrastar las apreciaciones y generar una caracterización de la estructura curricular de las cuatro IEO. La segunda lectura fue guiada por las preguntas en el instrumento antes mencionado. Esta lectura también la hicimos por separado para reunirnos posteriormente y comparar las respuestas. Finalmente, se realizó un análisis y discusión en conjunto y se redactaron informes analíticos para cada IEO. Aunque la principal fuente de datos eran los documentos en sí, las notas y observaciones de algunas de nuestras reuniones con los docentes y personal académico-administrativo fueron tomadas en cuenta e incluidas en las discusiones. Este último análisis nos permitió la elaboración de una descripción general e las cuatro IEO identificando aspectos

comunes y rasgos sobre cómo estos cuatro casos estructuran el currículo del área de inglés.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para la presentación de los hallazgos, hemos decidió presentar un reporte sintético de cada caso, es decir, de cada IEO. Por cada caso, se menciona el modelo pedagógico (tomado del PEI) y el enfoque para la enseñanza de lenguas (según el PDA), seguido de una descripción de los formatos utilizados para plasmar la planeación curricular y luego se analizan los componentes de los sílabos, a saber, los objetivos, los contenidos, la metodología, los materiales y la evaluación. También agregamos observaciones sobre la articulación y coherencia de estos componentes entre sí y entre grados. Reiteramos que los nombres de las IEO aquí dados no son los nombres reales.

IEO SILVIO RODRÍGUEZ

La IEO no adopta como modelo pedagógico una escuela pedagógica o corriente específica de la psicología sino que postula tener un modelo “flexible con énfasis en la pedagogía socio-crítica y por proyectos de vida”⁵ y que combina aspectos teóricos y metodológicos de distintas corrientes tales como el aprendizaje significativo de Ausubel, la pedagogía crítica de Freire, la pedagogía por proyectos de Dewey y el construccionismo social de Vygotsky. En lo referente específicamente al área de inglés, la IEO asume el enfoque comunicativo como enfoque de enseñanza, señalando que dicho enfoque es, según el PDA, coherente y consistente con el modelo pedagógico general de la IEO.

En los PAU de grados 6° a 8° se plantean para cada período los estándares que se pretenden alcanzar (adaptados de la Guía 22 del MEN, 2006) y unas competencias tomadas de los estándares específicos extraídos literalmente del mismo documento. Luego, en una tabla se presentan las fechas y semanas que componen el período académico en la primera columna y en las demás columnas se presentan (denominadas así) la cantidad de horas dedicadas, la situación problemática, la meta, los contenidos/sub-temas, indicadores de desempeño,

⁵ Tomado del PEI de la IEO Silvio Rodríguez (2012, p. 10). Debido a que hemos modificado los nombres de las instituciones para garantizar la confidencialidad, no agregaremos las fuentes de los documentos institucionales en la lista de referencias.

las estrategias metodológicas y recursos y las estrategias y actividades de evaluación.

Una de las características de las pedagogías socio-críticas es la planeación del trabajo escolar en torno a preguntas o situaciones problemáticas, lo cual justificaría la inclusión de esta columna en el formato del PAU. Sin embargo, los teóricos de este enfoque pedagógico proponen que las preguntas o situaciones sean problemáticas desde una perspectiva social, que permitan despertar la conciencia del estudiante y evoquen, valga la redundancia, el pensamiento crítico y la capacidad del estudiante de descubrir situaciones de inequidad o injusticia (Ramírez, 2008; Akbari, 2008). En el caso particular de la IEO, la situación problemática se plantea como una pregunta la cual los estudiantes deben estar en capacidad de responder al finalizar una parte del período académico, pero las preguntas planteadas no cumplen con las características antes mencionadas. Por ejemplo, para el periodo I del grado 8° las situaciones problemáticas planteadas fueron las siguientes: What do you like to do in your school and in your free time?; What kind of food you like to eat? What do you look like? Estas preguntas pueden justificar y promover la interacción en la lengua meta, pero difícilmente, al menos como están planteadas, podrían promover el tipo de criticidad que propone el modelo pedagógico.

Continuando con los PAU de los grados 6° a 8°, la columna de contenidos/subtemas presenta una combinación de contenidos funcionales (using greetings in different context, introducing oneself) y lingüísticos (sintácticos y léxicos). Proporcionalmente, predominan los contenidos de tipo lingüístico, en especial, los lexicales. Los contenidos sociolingüísticos y culturales están ausentes. En cuanto a los indicadores de desempeño, estos se presentan como enunciados en primera persona que describen conductas observables en el aula de clase que permitan determinar si el estudiante logra o no un dominio del contenido. Los indicadores de desempeño tratan de dar cobertura a los diferentes aspectos del uso de la lengua. Algunos podrían considerarse de naturaleza funcional, otros estructurales, otros se relacionan directamente con las habilidades comunicativas y un último tipo son de carácter actitudinal y de convivencia en el aula. En la tabla 3, presentamos algunos ejemplos tomados del PAU del periodo I del grado 6°. La clasificación la hemos hecho nosotros y no está incluida en el PAU original.

Tabla 3: Ejemplo de indicadores de desempeño en el Plan de Aula de grado 6° de la IEO Silvio Rodríguez

Indicador	Clasificación
Participo en situaciones comunicativas cotidianas tales como pedir favores, disculparme y agradecer	Funcional
Reconozco la estructura de las preguntas WH, comprendiendo preguntas y expresiones orales que se refieren a mí, a mi familia, mis amigos y mi entorno	Estructural (gramática)
Aplico estrategias de lectura relacionadas con el propósito de la misma (SIC).	Habilidades comunicativas (lectura)
Aporto con mi actitud al buen funcionamiento de la clase, demostrando voluntad para participar e interactuar significativamente con sus actitudes, valores, creencias dentro de mi proceso de formación	Actitudinal-convivencia

En cuanto a las estrategias metodológicas, se presenta una lista de actividades y enfoques de enseñanza y no es posible determinar su alineación con los contenidos o con los indicadores de desempeño y no hay especificidad sobre qué tema se aborda con cuál estrategia. Por ejemplo, para el período I de grado 8°, se listan como estrategias metodológicas las siguientes: “actividades participativas que tengan en cuenta el factor lúdico, aprendizaje basado en tareas y proyectos, lectura de textos, traducción de textos cortos con objetivos específicos, ejercicios de gramática, escuchar y cantar canciones tradicionales”. Si bien todas estas actividades y estrategias son pertinentes para la enseñanza del inglés, su naturaleza es tan general que resultan poco informativas. Lo mismo se observó en la columna de estrategias y actividades de evaluación, se presenta un listado muy genérico de técnicas de evaluación sin especificar su correspondencia con los contenidos o con los indicadores de desempeño, lo que hace que parezca más bien un largo menú de opciones que sería aplicable a todo el período, a cualquier grado o cualquier situación de enseñanza.

Tabla 4: Ejemplo de PAU del primer período para grado 9° en la IEO Silvio Rodríguez

Situación problemática	Contenidos/ subtemas	Indicadores de desempeño	Estrategias metodológicas	Estrategias y actividades de evaluación
Where do we come from?	A genealogical tree	Evaluate creativity and ingenuity when drawing their families.	LISTENING: Students will listen the pronunciation of the family members to get familiar with the sound at the end of the words.	Drawing of the family tree
What is the Colombian family like today?	Descriptive text about family and members and their relationships	Use vocabulary and structures about family members.	WRITING/DRAWING: Students and teacher Write on board vocabulary about family, because there will be a lot of words that are already known for them.	Oral and written tests on vocabulary (members of the family)
What does family mean to you?	Family members Types of family in our country Exchanging information about family.	Write descriptive text about their families Speak and improve the pronunciation of family members and their relationships.	SPEAKING: Answer questions about theirs family members and their relationships this activity is groups according to the table's distribution	Test of reading comprehension about types of families.

Para los grados de 9° a 11°, los PAU tienen una estructura muy parecida. Entre algunas de las diferencias observadas, está el hecho de que en estos grados sí aparecen los DBA como metas del período. Otra diferencia observada es que en los contenidos o subtemas hay una mayor proporción de contenidos funcionales y una reducción considerable de contenidos lingüísticos. En las estrategias metodológicas, se hace una clasificación de actividades por habilidades y hay un mayor grado de especificidad, es decir, en estos grados sí es posible visualizar la clase a partir de la descripción en el PAU. Del mismo modo, también se observó una mayor coherencia, especificidad y claridad en la descripción de las estrategias y actividades de evaluación. Presentamos un ejemplo tomado del PAU del primer período de grado 9° en la tabla 4.

Por cuestiones de extensión del artículo no es posible comentar detalladamente cada aspecto reflejado en la tabla. Lo que queremos detallar en este ejemplo es que en este PAU, y en los de grado 10° y 11°, es más fácil para el lector ver las correspondencias entre los elementos que componen la planeación. Un docente distinto a quien diseñó el plan podría ver qué va a enseñar (el árbol genealógico, la familia, etc.) y cómo lo va a enseñar y evaluar. Esta información sería clara incluso para un acudiente que lea el PAU. Por el contrario, un acudiente no tendría clara la forma en la que el estudiante será evaluado por período al leer los planes de los grados 6° a 9°. Tampoco se explican las acciones o decisiones a tomar en función de los resultados de la evaluación.

Sobre los materiales, se observó que en los grados de 6° a 8° no hay libro ni un material específico sino que se trabaja con guías de elaboración propia de la docente. En algunos casos, se toman actividades o extractos de la versión en línea del libro de texto Way to go (MEN, 2016g) disponible en Colombia Aprende ya que el libro en físico no había sido distribuido a esta IEO por no ser focalizada. En los grados de 9° a 11° se utiliza como el libro de texto el English, Please (MEN, 2015) gracias a una donación que consiguió una profesora por gestiones propias. Recordemos que en 2016, el MEN publicó English Please, Fast Track y este libro fue distribuido de manera masiva y gratuita a IEO focalizadas. A esta IEO no llegaron esos materiales y se trabaja con la versión anterior. Buena parte de los contenidos y secuencias son tomados de este libro de texto y esto podría explicar por qué se observa más articulación en los formatos de planeación de estos últimos grados.

IEO SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ

En el PEI de esta IEO no se explicita una corriente o escuela educativa como modelo pedagógico. Se habla de la importancia del modelo pedagógico para dar coherencia a las acciones educativas dentro de la IEO, pero no se enuncia de manera clara. Se dice que el modelo pedagógico es etnoeducativo, integral, transdisciplinar y flexible, pero no se le da un nombre o una postulación concreta. Como mencionamos en la tabla 3, no se recibió de esta IEO un PDA, documento en el cual se debería formular la base teórica del área y el enfoque para la enseñanza de lenguas. Por ende, no es posible comentar estos aspectos de esta institución. No obstante, el uso de situaciones problemáticas en los formatos de planeación sugiere un modelo de pedagogía crítica, mientras que la adopción de los Estándares Básicos de Competencia, como veremos más adelante, sugieren un enfoque comunicativo para la enseñanza de las lenguas.

El formato de planeación por períodos para la básica primaria contiene los siguientes elementos: estándares (un estándar por período), la situación problemática, y las competencias a su vez subdivididas en competencias ciudadanas, laborales y tecnológicas. Luego, en columnas, se presentan los objetivos de aprendizaje, el módulo problemático, desempeños, criterios de evaluación y, en otra tabla aparte, los materiales y recursos educativos.

En este nivel educativo, algunos estándares están tomados literalmente de la "Guía 22" (MEN, 2006). Los estándares, como ya es sabido, describen actividades o tareas que el aprendiz es capaz de hacer en la lengua meta y tienen una orientación comunicativa. La situación problemática se plantea como una pregunta, pero esta no se observa directamente relacionada con los estándares o las competencias seleccionadas para el periodo. La pregunta por lo general tiene una orientación hacia el aprendizaje o fortalecimiento de aspectos comunicativos y lingüísticos y parece promover la metacognición. Como se observó en la IEO Silvio Rodríguez, las situaciones problemáticas no plantean problemas sociales, culturales ni abren espacio para el debate o el pensamiento crítico. A continuación, algunos ejemplos de las situaciones problemáticas encontradas en los PAU: ¿Cómo fortalecer la adquisición de vocabulario en inglés por medio de actividades cotidianas y rutinas en el aula de clase? (grado 2º período III) ¿Por qué es importante aprender a comunicarse en una segunda lengua extranjera: el idioma inglés, para fortalecer el proyecto de vida? (grado 4º período III); ¿Podría

comprender un cuento corto en inglés, identificando ideas principales, personajes, tiempo y lugares? (grado 5º período II). Como ya lo señalamos, estas preguntas muestran una orientación metacognitiva, y proponen al estudiante reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje, las dificultades para alcanzar metas en la lengua extranjera o sobre la importancia de esta lengua, pero no proponen problemáticas de la realidad social de los estudiantes como el sub-empleo, el consumo de sustancias, los desplazados del conflicto armado, temas que, según el PEI son muy vigentes y frecuentes en el entorno de los estudiantes. .

Con respecto a las competencias, estas son elaboradas por los docentes del área. No se observa que haya mayor articulación de las competencias laborales, ciudadanas y tecnológicas entre sí o con otros aspectos del plan. A manera de ilustración presentamos en la tabla 5 algunos ejemplos tomados del PAU de grado 3º para el año 2017. Los estándares marcados con un asterisco no son tomados de la Guía 22 sino una elaboración propia de los docentes. Tabla 5: Ejemplos de estándares, situaciones problemáticas y competencias del grado 3º para el año 2017 de la IEO Sor Juana Inés de la Cruz.

Período	I	II	III
Estándares	Desarrollar las habilidades comunicativas y el manejo de signos, símbolos y significados en situaciones contextualizadas. *	No disponible	Participo en conversaciones con pronunciación clara y buena entonación
Situación problemática	La comunicación entre las personas es importante, pero ¿cómo hacerlo cuando no hablamos el mismo idioma?, ¿Cómo escribir, pronunciar y hacer oraciones sencillas en inglés?	¿Cómo fortalecer las competencias de escucha, lectura, escritura, conversación en inglés a partir del vocabulario estudiado en clases, el uso de canciones, rimas y rondas infantiles, y lo demuestro con gestos y movimientos?	¿Cómo fortalecer las competencias de escucha, lectura, escritura, conversación en inglés a partir del vocabulario estudiado en clases, el uso de canciones, rimas y rondas infantiles, y lo demuestro con gestos y movimientos?

Competencias laborales	Actúo siguiendo las normas de seguridad y buen uso de las herramientas y equipos que manipulo.	Identifico la información requerida para desarrollar una tarea o actividad.	Comprendo ideas principales de textos en inglés.
Competencias ciudadanas	Manejo las expresiones de cortesía en inglés para fomentar la convivencia pacífica en el entorno escolar		
Competencias Tecnológicas	Uso las TIC como recursos de aprendizaje y fortalecimiento de las habilidades comunicativas en inglés.		

Se observa que en el período I el estándar es muy general y amplio, mientras que el estándar para el período III es mucho más específico. Como señalamos anteriormente, las situaciones problemáticas parecen orientadas a una reflexión de tipo metacognitivo sobre cómo aprender y desarrollar competencias comunicativas en inglés y no a la resolución de problemáticas realistas y sociales como plantea la pedagogía crítica. Las competencias laborales, por su parte, guardan poca relación con los estándares y las situaciones problemáticas y, salvo por la competencia para el período III, con el área de inglés. Para las competencias ciudadanas y tecnológicas se observa que es una sola de cada categoría que se trabaja a lo largo de los tres períodos. Esto puede interpretarse como un intento de trabajar dichas competencias de manera transversal y no segmentarlas a un período específico, sin embargo, en el resto de la planeación no se encontraron actividades, objetivos o contenidos que aborden dichas competencias de una manera explícita. En general, el cuadro revela poca articulación entre los componentes y sugiere una sobrecarga para los docentes que deben cubrir diferentes tipos de metas con poca relación entre estas.

Analicemos a continuación los demás componentes de la planeación con el ejemplo de otro PAU de grado 3°. Según observamos en la tabla 5, en el PAU del período II no se especificó ningún estándar explícitamente, resultando, en consecuencia, imposible determinar la alineación de los objetivos de aprendizaje y el estándar. Los objetivos para ese periodo sugieren un énfasis en la descripción, pero ni la situación problemática ni las competencias hacen referencia a esta tarea. Por su estructura, los denominados módulos problémicos (SIC) son lo que en otros formatos de planeación se denominaría contenidos, de los cuales, la mayoría

pertenece al dominio léxico (objects in the classroom, months of the year, ordinal numbers, etc.) y otros al sintáctico (“diferentes tipos de preguntas”). Algunos de estos contenidos no se corresponden con los objetivos, pues los números ordinales y los objetos en el aula de clase no son elementos necesarios para describir la vestimenta, apariencia, personalidad y actitudes de las personas, ni son necesariamente esenciales para entablar una conversación en inglés.

Tabla 6: Ejemplos de componentes de planeación para el período II de grado 3° para el año 2017 según PAU de la IEO Sor Juana Inés de la Cruz.

Objetivos de aprendizaje	Módulo problémico	Desempeños	Criterios de evaluación
Identificar las expresiones básicas al momento de entablar una conversación en inglés.	My school	Describe características de los objetos del aula de clase	Trabajos individuales y grupales.
	This is my classroom		
Describir de forma clara y sencilla las prendas de vestir de sus compañeros.	Objects in the classroom.	Reconoce la escritura y pronunciación adecuada de los diferentes objetos del aula de clase y de su entorno.	Trabajos colaborativos e interactivos.
	How many... are there?		Pruebas escritas.
Reconocer la personalidad y apariencia de las personas según sus gestos y actitudes.	Subjects at school	Reconoce la escritura y pronunciación de palabras relacionadas con el estado del tiempo.	Oral dramatizaciones y diálogos
	What day is today?		
	Months of the year	Reconoce la escritura y pronunciación de número ordinal y cardinal.	
	Ordinal numbers	Escribe y pronuncia la fecha en inglés.	
	When is your birthday	Reconoce la escritura y pronunciación de la descripción de los miembros de su familia.	
	Physical appearance		
	My friends		
	Members of the family		
	Who are he / she?		
	Fat / thin / short / tall / young / old.		

Los denominados desempeños son más consistentes con los módulos problemáticos, pero no así con los objetivos. Los indicadores de desempeños deberían guardar correspondencia con los objetivos y, naturalmente, con los contenidos, cumpliéndose solo una de estas condiciones en el ejemplo. Por último, en los criterios de evaluación se observan una lista de técnicas de evaluación más que criterios. Además, la lista es muy genérica y amplia, como observamos en la IEO anterior. Cualquiera de los objetivos y contenidos allí planteados puede evaluarse en trabajos grupales o individuales, en pruebas escritas o dramatizaciones y diálogos. Es necesario que el formato de planeación muestre la correspondencia y secuencia del uso de estas técnicas. En los PAU de este nivel no se observó presencia de los DBA (MEN, 2016a) para la básica primaria ni ninguno de los elementos curriculares de las mallas de aprendizaje (MEN, 2016e)

Para los demás niveles educativos se observó una estructura similar, pero destaca como diferencia que a partir de grado 6° sí están presentes los DBA (MEN, 2016a) y algunos elementos del currículo sugerido para inglés de la básica media, técnica y vocacional (MEN, 2016d). Específicamente, los DBA se han incorporado en el formato bajo el encabezado “objetivos de aprendizaje”. Otra diferencia es que en estos grados se plantea una “pregunta problematizadora” en lugar de una “situación problemática”, pero dicha pregunta es similar a los ejemplos que mostramos para la primaria (la pregunta para grado 11°, periodo I, reza: “¿de qué forma comprendo textos en una segunda lengua?”). Los contenidos aparecen bajo el encabezado “Aprendizajes” y se plantean como temas gramaticales (“tiempo pasado perfecto; condicionales”) o sociolingüísticos, (“aprendizaje a través de la interacción”⁶). Bajo el encabezado “desempeños” aparecen los estándares específicos de la Guía 22 los cuales se corresponden con los DBA seleccionados para la columna de “objetivos...”. La evaluación está planteada según las metas propuestas en el currículo sugerido de inglés, por ejemplo, para el grado noveno, para el período III se plantea en la evaluación: “Reconoce sus propios Derechos Civiles como ciudadano.” o “Identifica su role [SIC] como un ciudadano en la comunidad.” Si bien estos son más próximos a una propuesta de criterios, siguen ofreciendo poca información para que un lector externo tenga una idea clara sobre cómo se evalúa el progreso del estudiante. En

⁶ De hecho, este contenido fue tomado literalmente de la lista de contenidos sociolingüísticos ofrecidos en el currículo sugerido en inglés del MEN (2016d). Para nosotros no es claro por qué este contenido se denomina de esa manera o cómo se desarrolla en el aula. No podemos afirmar si el docente que elaboró el PAU sí lo tiene claro o tiene dudas similares a las nuestras.

estos PAU no se describe la metodología ni se dan ejemplos de actividades que se puedan incorporar en el aula. Tampoco hay una descripción sobre las técnicas o procedimientos de evaluación.

IEO JULIO CORTÁZAR

En el PEI de esta institución tampoco fue posible identificar un modelo pedagógico explícito bajo una denominación clara. El documento señala que el modelo pedagógico adoptada se fundamenta en los postulados de Pestalozzi y Comenio y señalan que busca el desarrollo integral del estudiante, su autonomía y su “sensibilidad hacia las problemáticas del entorno”⁷. El enfoque asumido para la enseñanza de lenguas es, nuevamente, el enfoque comunicativo.

De las cuatro instituciones visitadas, esta fue la que mostró un PDA más completo, elaborado y articulado con las directrices del MEN al incorporar los Estándares Básicos de competencias en inglés y los DBA. No obstante, en la revisión documental se observó que aspectos como los contenidos, la metodología y la evaluación son susceptibles a mejoras ya sea por necesidad de mayor especificidad o articulación con otros componentes.

El objetivo general del área enunciado en el PDA es comunicativo y busca mejorar las competencias y habilidades de los estudiantes para “integrar saberes, trabajar en equipo y comprender mejor la realidad mundial y sus efectos sobre el contexto colombiano”⁸. No aparecen los objetivos por niveles de enseñanza (básica primaria, básica secundaria, media, etc.) sino que aparece una descripción de los niveles A1, A2 y B1 del MCER sin estar distribuidos por grados o niveles. Una descripción de esos niveles de competencia de manera aislada y sin su distribución por niveles educativos o grados resulta poco informativa.

En los objetivos por grados se encontró que muchos de estos están planteados como aspiraciones de lo que los docentes quieren lograr. Según la bibliografía especializada en formulación de objetivos y otros descriptores de metas (ver por ejemplo Nation & Macalister, 2010 y Nunan, 2001), los objetivos deben plantearse en función de conductas, saberes o habilidades que los estudiantes alcanzarán. En términos gramaticales, el sujeto de la oración en un objetivo, estándar o meta debe ser el estudiante, no el docente. El objetivo específico para el grado

⁷ PEI de la IEO Julio Cortázar, 2013, p. 39

⁸ PDA de inglés de la IEO Julio Cortázar, 2016, p. 3

transición reza: “Despertar el interés por el aprendizaje del idioma inglés por medio de estrategias didácticas que le permita afianzar conocimientos en cuanto a vocabulario básico de la lengua extranjera, tales como saludos, números (1-10), colores, animales, familia...” En este ejemplo es claro que se describe lo que el docente quiere hacer, cómo lo va a hacer y para qué. Como ya señalamos, el objetivo debería especificar el qué, cómo y en qué condiciones de lo que el estudiante hará con la lengua extranjera.

Siguiendo con los comentarios sobre los objetivos por grado, se observó que algunos están planteados en términos de dominio o manejo de estructuras sintácticas o aspectos formales de la lengua. Por ejemplo, algunos objetivos para el grado 1° señalan: “Describir la ubicación de objetos en un cuarto a través del uso de preposiciones (on, in, under)” ; “Escribir oraciones con estructura básica en presente, haciendo uso del diccionario y el vocabulario básico adquirido.” Desde la perspectiva comunicativa de la enseñanza de lenguas extranjeras, la cual asume la IEO, los objetivos se deben plantear en términos de las funciones o usos del lenguaje y no del dominio de ciertas estructuras. Además de lo anterior, en algunos objetivos se evidenció la carencia de progresión lógica en términos de exigencia entre grados, es decir, algunos objetivos de grados inferiores son cognitiva y comunicativamente más exigentes que los de algunos grados superiores.

Para ilustrar esto último, destacamos como ejemplo uno de los objetivos de grado 2° que establece que el estudiante resolverá “operaciones matemáticas básicas [en inglés] que involucren los números del 1 al 30”. En grado 4° un objetivo establece que el estudiante será capaz de “identificar los números del 1 al 30” y en grado 5° se espera que el estudiante pueda “escribir los números del 1 al 50.” Hacer operaciones matemáticas en inglés implica el dominio de una tarea cognitiva abstracta como las operaciones en sí (sumar, restar, etc.) pero además comprender el lenguaje en el cual esas operaciones se expresan, lo cual es más complejo que la mera identificación y la escritura que se pretende en grados superiores.

A partir de grado 6° los objetivos por grado son algunos DBA y los objetivos específicos que aparecen en el currículo sugerido para el área de inglés (MEN, 2016d) para básica secundaria. Como asesores, nuestra impresión es que esta decisión de los docentes de la IEO resulta en muchas metas por cada grado, lo

cual, a su vez, resulta muy ambicioso. En este punto fue claro que los docentes se esfuerzan por dar cumplimiento cabal a las exigencias del MEN aun sabiendo que dichas exigencias pueden ser poco realistas.

Los docentes manifestaron en las reuniones grupales con nosotros que sentían que había sobresaturación de exigencias para los grados 10° y 11°. Por una parte, la rectoría hace presión para obtener buenos resultados en los exámenes de Estado. Por otra, se espera además que se dé un abordaje al inglés que responda a las modalidades y énfasis que ofrece la IEO (inclusión de vocabulario técnico y habilidades más específicas para las modalidades de bachillerato comercial e industrial). En los objetivos de estos dos grados no se reflejan estas dos preocupaciones de los docentes, sino que aparecen los objetivos del currículo sugerido como en los demás grados. De allí podemos inferir que lo que se presenta en los documentos no se corresponde con lo que los docentes están haciendo en el aula. La recomendación en este sentido fue sincerar el PDA y los PAU y dar prioridad a aquellos DBA y objetivos que enfatizan las habilidades de lectura puesto que estas son las que predominan en el examen de Estado. Además, se sugirió adaptar esos objetivos oficiales a las necesidades de los énfasis que ofrece la institución.

Sobre los denominados “objetos de aprendizaje”, en la primaria se observa que son de carácter léxico predominantemente, con la presencia de pocas estructuras sintácticas como los imperativos, el presente simple, el verbo to be, preguntas de si-o-no, preguntas de información y los auxiliares modales para solicitar permiso que aparecen en los grados 4° y 5° principalmente. Desde los grados 6° y 7° los contenidos son estructuras gramaticales e ítems léxicos en casi igual proporción y están ausentes los contenidos funcionales, culturales y sociolingüísticos. A partir de grado 8° hasta 11° los contenidos son tomados literalmente de los libros de texto Way to Go (MEN, 2016g) e English Please, Fast Track (MEN, 2016c), lo que resulta en una inconsistencia en la forma de presentar contenidos con respecto a los grados anteriores. Adicionalmente, se observa reiteración de contenidos y una carencia de progresión lógica con algunos contenidos de grado 10° que resultan más simples que contenidos ya vistos en grado 8°. Los docentes argumentaron que este problema se debe al desfase entre los libros de texto. Los libros de 6° a 8° son diferentes a los de 9° a 11°, incluso los docentes señalaron que el libro de 6° es más exigente que el de 9°.

La metodología se define como comunicativa, pero no hay ejemplos ni descripciones de actividades que se pueden incorporar en el aula. Tampoco se puede ver claramente la articulación de la metodología con los contenidos por períodos escolares. Con respecto a la evaluación, se plantea su definición y se ofrece un listado de opciones de evaluación mas no se observa su correspondencia con actividades, objetivos o contenidos. No es posible determinar cómo se evalúa a cada estudiante ni las acciones o decisiones a tomar en función de los resultados obtenidos como hemos observado en las IEO anteriores.

IEO SALVADOR ALLENDE

El modelo pedagógico de esta IEO se denomina holístico-cíclico fundamentado, según el documento, en las teorías de Kolb. Este autor propuso una teoría del aprendizaje y modelo de estilos de aprendizajes de acuerdo a categorías en las que se clasifican las maneras en que las personas procesan las experiencias (Kolb, 1984), pero no una pedagogía o modelo pedagógico. Naturalmente, de sus teorías se pueden derivar implicaciones y estrategias para la enseñanza. No hay un planteamiento explícito del enfoque asumido para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Se justifica el área de inglés en el plan de estudios a partir de la definición de bilingüismo y la descripción de las políticas nacionales sobre el tema y se presenta en las “competencias específicas del área” los componentes de la competencia comunicativa propuestos en el MCER. Esto podría inferirse como una orientación comunicativa en la enseñanza de la lengua, pero indica poca claridad conceptual para el área.

No hay una descripción del problema que resuelve el área. Los objetivos generales del área son aspiraciones con respecto a las conductas, habilidades y actitudes de los estudiantes. Por ejemplo, los objetivos del área propuestos para el año de la revisión documental eran: “transmitir en el educando las bases de la lengua extranjera [SIC...]; concientizar al estudiante de todas las oportunidades que se abren con el manejo de una lengua extranjera y de que el inglés se ha convertido en una herramienta muy importante para la educación”⁹. Los objetivos no están planteados en términos de los que los estudiantes sabrán o serán capaces de hacer con la lengua sino en términos de lo que los docentes desean en términos actitudinales. Los mismos objetivos se proponen para todos los grados.

9 PDA de la IEO Salvador Allende, 2017, s.p.

Además de los objetivos, los PAU especifican las competencias laborales, ciudadanas y específicas. Las competencias ciudadanas y laborales son muy generales y no se evidencia que haya algún criterio para su selección en relación con el área de inglés. En las competencias específicas se presentan las definiciones de competencia comunicativa y sus componentes, según las describe el MCER, es decir, competencia lingüística, pragmática y sociolingüística. En todos los grados se propone el mismo estándar a lograr, el cual no es ninguno de los estándares de la Guía 22 sino que es uno de los objetivos del Plan Nacional de Bilingüismo: “Lograr ciudadanos capaces de comunicarse en inglés, de tal forma que puedan insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural¹⁰.” De nuestra revisión observamos que no se están incorporando los estándares básicos de competencia para inglés en la planeación, ni tampoco los DBA o el currículo sugerido.

No hay descripción de la metodología por grado. En los PAU aparece una conceptualización sobre qué es la metodología y cómo debería ser, pero no se presentan ni técnicas ni actividades específicas que permitan visualizar cómo se dan las clases. Concretamente, parte de lo que dice el PAU sobre la metodología es lo siguiente:

Actividades en las cuales el estudiante desarrolle las habilidades y destrezas para localizar información en una o más partes de un texto, identificar, comparar, contrastar e integrar información con el propósito de construir conclusiones de las ideas presentadas. Relatar un texto con su propia experiencia, conocimientos e ideas. Todo ello mediante: desarrollo del libro base, talleres, carteleras, evaluaciones, diálogos y otros¹¹.

Esta cita lista una serie de metas de la enseñanza del inglés y unas pautas muy genéricas para alcanzarlas. Muy similar es el caso de las estrategias de evaluación. Los documentos ofrecen una definición de evaluación y una lista de técnicas de evaluación, pero sin indicar con qué objetivos, metas o estándares se corresponden dichas técnicas, un patrón similar a lo observados en las otras IEO del estudio.

10 PDA de la IEO Salvador Allende, 2017, s.p. original tomado de MEN, 2006, p. 2.

11 PDA de la IEO Salvador Allende, 2017, s.p.

En el PDA, se presentan las competencias laborales y ciudadanas, las cuales no se corresponden con las listadas en el PAU. Luego se presenta una tabla que contiene en cada columna los siguientes encabezados: ejes, componentes, elementos, estándares, DBA, competencias y desempeños.

En la columna denominada "ejes", se presentan los títulos de las unidades del libro English, Please! Fast Track. No pudimos determinar la diferencia entre componentes y elementos ya que en ambas columnas parecen presentarse listados de contenidos, también tomados de los libros de texto. Estos componentes son de orden temático (technology in a changing world) y léxico (types of food) y en algunos casos se trata de actividades específicas del libro de texto (review; self-assessment). En las columnas para estándares y DBA aparecen respectivamente lo que el encabezado indica, aunque no se observó que los estándares y DBA seleccionados tengan coincidencia con los contenidos seleccionados. Por ejemplo, para el periodo III de grado 7°, los temas seleccionados son, entre otros, eating habits, green lifestyles, green areas in my city y health campaign for my community. Los estándares y DBA seleccionados para el mismo periodo se presentan en la tabla 7 a continuación:

Tabla 7: Estándares y DBA para grado 7° en el PAU de la institución

Estándares	DBA
Sostengo monólogos donde hago presentaciones breves y explico de manera sencilla mis preferencias, actividades y otros temas relacionados con mi entorno e intereses.	Recognize specific information in written text and oral text related to objects, people, and actions.
Expreso mis ideas, sensaciones y sentimientos con oraciones cortas y claras y una pronunciación comprensible.	Describes actions related to a subject in his/her family or school environment using simple sentences and images.

En este caso específico parece que los estándares seleccionados se refieren solo a las habilidades productivas orales en la lengua y uno de los DBA se refiere a las habilidades perceptivas (lectura y escucha) y a las habilidades productivas. No hay una correspondencia entre estos y además no se están trabajando transversalmente en el período o año escolar sino que han sido asignados a unos contenidos concretos, los cuales no están directamente vinculados con el desarrollo estas habilidades. Esto se debe a que los docentes seleccionan primero contenidos desde los libros de texto y luego completan los demás espacios en el formato. Lo que los modelos de planeación señalan es que se debe trabajar a partir de los estándares y DBA, es decir, de las conductas comunicativas que se espera desarrollar, y luego se deben seleccionar los componentes (o contenidos e indicadores) en función de esas conductas.

Al igual que en las otras tres IEO, un acudiente de Salvador Allende no puede saber cómo se evalúa al estudiante dada la falta de especificidad en la descripción del apartado de evaluación. Tampoco es posible saber cuáles son las acciones que se tomarán en función de los resultados.

Tras comentar los documentos de estas cuatro instituciones podemos afirmar a manera de resumen que: a) hay vacíos e inconsistencias en las formulaciones conceptuales que deberían servir de modelo y guía de la estructura curricular del área; b) hay inconsistencias internamente en los grados entre los diferentes componentes de la planeación, es decir, contenidos que no se corresponden con los objetivos, indicadores que no se corresponden con los estándares, etc.; c) no todas las IEO han incorporado las más recientes directrices curriculares (DBA, mallas de aprendizaje y currículo sugerido) o han hecho una integración parcial y, aparentemente, superficial; d) a nivel de contenidos, cuando estos son elaborados por los propios docentes, parece existir un predominio de los de tipo lingüístico y ausencia o una presencia minoritaria de contenidos culturales, funcionales y sociolingüísticos; e) en aquellas instituciones que manejan los libros de texto oficiales producidos por el MEN, los contenidos en los PAU son tomados directamente de dichos libros sin mayor adaptación; f) falta mayor precisión, especificidad y correspondencia con otros componentes curriculares en la metodología de enseñanza y la evaluación.

CONCLUSIÓN

La planeación de la enseñanza es un elemento clave para el desarrollo curricular y para el logro de metas educativas. La planeación implica articular elementos curriculares en un todo coherente donde cada uno contribuya al aprendizaje de los estudiantes. Lamentablemente, nuestro análisis muestra que en los documentos institucionales que conforman el currículo de estas cuatro IEO de Cali la desarticulación y las inconsistencias son frecuentes.

Por una parte, parece haber un desconocimiento de ciertos desarrollos en la pedagogía y la didáctica de las lenguas extranjeras. Mientras el PEI de algunas IEO ha asumido modelos socio-críticos, el área de inglés se ha mantenido en el enfoque comunicativo. Este enfoque data de finales de los años setenta y se asocia con el currículo nocio-funcional (Vez, 2000). Hoy en día, se habla más de enfoques comunicativos (en plural, enfatizando que no se trata de un modelo exclusivo) o enfoques con orientación comunicativa y que han evolucionado a partir de la enseñanza comunicativa de lenguas, haciendo cambios significativos a algunas de sus prácticas y principios (Akbari, 2008, Kumaravadivelu, 2003, Richards, 2006). Estas nuevas corrientes metodológicas pueden ser más consistentes con las corrientes pedagógicas propuestas por las IEO.

Estas inconsistencias no pueden ser atribuidas a la falta de actualización de los docentes exclusivamente. De hecho, buena parte de estas inconsistencias son generadas por las mismas políticas públicas educativas y lingüísticas emanadas del Ministerio. Aunque nosotros reconocemos que el currículo sugerido (MEN, 2016d) y las mallas de aprendizaje (MEN 2016f) ofrecidas por el Ministerio tienen varias fortalezas y ofrecen un marco más estructurado para la planeación, estas presentan inconsistencias internas y ambigüedades. Además, como nos mencionaron los docentes de la IEO Jorge Cortázar, hay un exceso de requisitos para cumplir en las IEO y un exceso de documentos guías para el área de inglés. En cada formato de planeación, los docentes deben incluir y articular diferentes documentos que, a menudo, son incompatibles. Para cada período académico, los docentes deben articular estándares, competencias (laborales, ciudadanas), derechos, objetivos, funciones y un largo etcétera. Por otra parte, mientras el currículo sugerido y otros documentos se declaran socio culturales y contextualizados, al final de la escolaridad la evaluación del aprendizaje sigue

estando atada a una prueba objetiva, cerrada y externa y que no representa un medio de evaluación consistente con estos enfoques.

Una limitación del presente estudio es que por cuestiones de longitud se ha concentrado en responder la pregunta ¿cómo es la estructura curricular de estas cuatro IEO?. Es necesario realizar futuros estudios que más allá de describir la estructura curricular busquen su comprensión como proceso y entender la cognición y la acción de los docentes de las IEO. Es decir, necesitamos entender en el futuro ¿cómo planean los docentes de las IEO y por qué lo hacen de esta manera? Consideramos que hemos hecho un primer aporte en la descripción y comprensión del fenómeno pero que la investigación debe continuar en esta nueva dirección. Más adelante, será necesario por medio de la investigación acción contribuir a su transformación.

Otra limitación es que el número de instituciones no debe tomarse como una muestra representativa ni con fines de generalización. Cada IEO es una realidad en sí misma y aunque puede haber tendencias comunes identificables, cada una tiene sus propias particularidades. Aunque estos resultados pueden ayudar a identificar áreas susceptibles a mejoras en otras instituciones, no deben considerarse como un diagnóstico generalizable de la ciudad. Una combinación de más estudios de casos múltiples y de estudios de corte más cuantitativos podrían llevar a una panorámica más integral.

Finalmente, queremos cerrar con algunas recomendaciones. Para las IEO que pueden identificar en sus propios currícula algunas de las características aquí esbozadas, esperamos que puedan tomarlas como punto inicial para trabajar de manera conjunta en el mejoramiento de sus documentos institucionales buscando mayores niveles de coherencia entre los componentes y un mayor nivel de especificidad. Para las secretarías de educación y otros entes regentes, la recomendación es la de invertir en programas de acompañamiento que trabajen dentro de las IEO y con los actores educativos para fortalecer el área de inglés desde los currícula. Las actuales estrategias de fortalecimiento “del bilingüismo” se han orientado a las capacitaciones en lo metodológico y lo lingüístico, dejando a menudo de lado elementos conceptuales y los componentes curriculares. Esto es una realidad que debe cambiarse si verdaderamente se pretende una enseñanza del inglés más efectiva y que conlleve a las metas planteadas.

REFERENCIAS

- Akbari, R. (2008). Transforming lives: introducing critical pedagogy into ELT classrooms. *ELT journal*, 62(3): 276-283. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/ccn025>
- Allen, J.P. (1984). General purpose language teaching: a variable focus approach. In Brumfit, C.J. (Ed.) *General purpose syllabus design* (p.p. 61-74). Oxford: Pergamon.
- Bastidas, J. A. (2017). More than half a century teaching EFL in Colombia secondary schools: Tracing back our footprints to understand the present. *HOW*, 24(1), 10-26. DOI: <http://dx.doi.org/10.19183/how.24.1.348>.
- Cárdenas, R. & Hernández, F. (2012). Opportunity to teach and learn standards: Colombian teachers' perspectives. *Profile*, 14(2): 77-94. Disponible: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/34058/40665>
- Cárdenas, R., Chaves, O. & Hernández, F. (2015). Implementación del programa nacional de bilingüismo. *Perfiles de los docentes*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Celce-Murcia, M. (2001). Language teaching approaches: An overview. In Celce-Murcia, M. (Ed.) *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 3-11). Boston: Heinle & Heinle.
- Chaves, O. & Hernández, F. (2013). EFL teaching methodological practices in Cali. *Profile*, 15(1): 61-80. Disponible: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/37862>
- Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994). *Ley General de Educación*. [Ley 115 de 1994]. DO: 41.214.
- Congreso de Colombia. (11 de julio de 1994). *Ley por la cual se establece el régimen de los servicios públicos domiciliarios y se dictan otras disposiciones*. [Ley 142 de 1994]. DO: 41.433.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común Europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional.
- Correa, D. y González, A. (2016). *English in public primary schools in Colombia: Achievements and challenges brought about by national language education policies*. *Education Policy Analysis Archives*, 24(83): 2-26. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2459>
- Dubin, F. y Olshtain, E. (1986). *Course design. Developing programs and materials for language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duff, P. (2008). *Case study research in applied linguistics*. New York: Taylor & Francis Group.
- Graves, K. (2000). *Designing language courses: A guide for teachers*. Boston: Heinle & Heinle
- Hall, G. (2011). *Exploring English language teaching: Language in action*. New York: Routledge.
- Kolb, D. (1984) *Experiential Learning: Experience as the source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven: Yale University Books.
- Mayora, C. y Gutiérrez, D. (2019). Análisis del currículo del área de inglés en escuelas oficiales de Cali. *Lenguaje*, 47(2S), 685-707. DOI: <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v47i3.7519>
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Serie lineamientos curriculares. Idioma extranjero*. Bogotá: Autor. Disponible: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_7.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Guía 22. Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés*. Bogotá: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional (2015). *English, please! 1. Students' Book*. Bogotá: Richmond.

- Ministerio de Educación Nacional (2016a). Derechos básicos de aprendizaje de inglés. Grados transición a 5° de primaria. Bogotá: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional (2016b). Derechos básicos de aprendizaje: inglés. Grados 6° a 11°. Bogotá: Autor
- Ministerio de Educación Nacional (2016c). English, please! Fast Track 1. Students' Book. Recuperado de https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/colombiabilingue/ep_sbook/student_ep1.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional (2016d). Esquema curricular sugerido. Grados 6° a 11°. Bogotá: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional (2016e). Instrumento de apoyo a la integración de componentes curriculares en los establecimientos educativos (PICC-HME). Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/PICC-HME.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (2016f). Mallas de aprendizaje de inglés para transición a 5° de primaria. Bogotá: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional (2016g). Way to Go! 6th grade. Bogotá: Richmond.
- Miranda, N. (2016). Bilingual Colombia Program: Curriculum as product, only? Working papers in educational linguistics, 31(2): 19-38. Disponible: <http://repository.upenn.edu/wpel/vol31/iss2/2>
- Murray, D. y Christison, M. (2011). What English language teachers need to know, Volume II. Facilitating learning. New York: Routledge.
- Nation, I.S.P. and Macalister, J. (2010). Language Curriculum Design. New York: Routledge.
- Nunan, D. (2001). Syllabus design. En M. Celce-Murcia (Ed.) Teaching English as a Second or Foreign Language (pp.55-65). Boston: Heinle & Heinle.
- Omaggio, A.C. (1986). Teaching language in context. Proficiency oriented instruction. Boston: Heinle & Heinle Publishers, Inc.

- Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. Folios, 28(2): 108-119. Disponible: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/6109/5065>
- Richards, J.C. (2006). Communicative language teaching today. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stenhouse, L. (1987) La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Morata
- Usma, J.A. (2009). Education and language policy in Colombia: Exploring processes of inclusion, exclusion, and stratification in times of global reform. Profile, 11(1): 123-141. Disponible: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/10551>
- Veiz, J.M. (2000). Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Barcelona: Editorial Ariel.

6

**DESARROLLO DE COMPETENCIAS
DIGITALES EN PROGRAMACIÓN
DE APLICACIONES MÓVILES EN
ESTUDIANTES DE NOVENO GRADO
A TRAVÉS DE TRES ESTRATEGIAS
PEDAGÓGICAS**

**DEVELOPMENT OF DIGITAL
SKILLS FOR MOBILE APPLICATION
PROGRAMMING IN NINTH GRADE
STUDENTS THROUGH THREE
PEDAGOGICAL STRATEGIES**

Cristian Camilo Fonseca Barrera¹ Jorge Armando Niño Vega²

Flavio Humberto Fernández Morales³

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Duitama, Colombia

¹ Docente, Licenciado en Tecnología, estudiante de Maestría en TIC Aplicadas a las Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Duitama, Colombia. E-mail: cristiancamilo.fonseca@uptc.edu.co | ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2502-3279>

² Docente investigador, Licenciado en Tecnología, Magíster en TIC Aplicadas a las Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Duitama, Colombia. E-mail: Jorge.ninovega@gmail.com | ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7803-5535>

³ Docente investigador, Ingeniero Electrónico, Doctor en Ingeniería Electrónica, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Duitama, Colombia. E-mail: flaviofm1@gmail.com | ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8970-7146>

RESUMEN

En este artículo se reporta una investigación que tuvo por objeto desarrollar competencias en programación de aplicaciones móviles en estudiantes de noveno grado. El trabajo se adelantó bajo un enfoque mixto, de tipo cuasiexperimental. La intervención se llevó a cabo con 20 estudiantes de grado noveno, con quienes se trabajaron 6 temáticas para desarrollar 7 competencias computacionales, a través de 3 estrategias pedagógicas: Moodle, página web y app inventor. El principal resultado fue que los estudiantes aprendieron a programar aplicaciones para dispositivos móviles, a la vez que desarrollaban las competencias digitales, junto con una actitud de liderazgo e innovación. Se concluye con la necesidad de continuar implementando las TIC como estrategia pedagógica, ya que motivan a los estudiantes por aprender, a la vez que facilita la labor docente a la hora de enseñar.

PALABRAS CLAVE: competencias digitales, aprendizaje de programación, TIC, estrategias pedagógicas, aplicaciones móviles.

ABSTRACT

This article reports on research aimed at developing mobile application programming skills in ninth grade students. The work was carried out under a mixed approach, of a quasi-experimental type. The intervention was carried out with 20 ninth grade students, with whom we worked on 6 topics to develop 7 computer skills, through 3 pedagogical strategies: Moodle, web page and app inventor. The main result was that students learned to program applications for mobile devices, while developing digital competences, along with a leadership and innovation attitude. We conclude with the need to continue implementing ICTs as a pedagogical strategy, since they motivate students to learn, while facilitating the work of teachers when teaching.

KEYWORDS: digital skills, programming learning, ICT, pedagogical strategies, mobile applications.

1. INTRODUCCIÓN

La presencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC, ha dado paso a nuevos sectores laborales y nuevas profesiones, como son: la

programación de aplicaciones móviles y los desarrolladores digitales (Mercado-Ramos, Zapata & Ceballos, 2015; Avella-Ibáñez, Sandoval-Valero & Montañez-Torres, 2017). Es por ello que la programación es una actividad con gran prospectiva, que exige creatividad y tiene un enorme potencial motivador para incorporarla en las aulas escolares (Valdelamar-Zapata et al., 2015; Vargas-Vargas, Niño-Vega & Fernández-Morales, 2020).

Integrar las TIC para enseñar programación de aplicaciones móviles, Apps, permite desarrollar en los estudiantes, competencias computacionales clave para la ciudadanía digital (Eskol, 2017). Estas competencias incluyen: el pensamiento lógico-matemático, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, pensamiento computacional, la competencia digital y el trabajo en grupo (Briceño-Guevara, Duarte & Fernández-Morales, 2019; Naranjo-Gaviria & Herreño-Téllez, 2020).

El pensamiento lógico-matemático está presente en nuestra cotidianidad, ya que las operaciones matemáticas se encuentran incorporadas en actividades de argumentación y toma de decisiones (García-Bustamante, 2018; Alvis-Puentes, Aldana-Bermúdez & Caicedo-Zambrano, 2019). Una aplicación de dicho pensamiento se da cuando se escribe una línea de código para programar, o cuando se reciclan y adaptan porciones del código de otros programas para que un programa realice una acción similar (Ortega-Ruipérez, 2018).

En este sentido, para programar una aplicación móvil, son importantes las competencias de resolución de problemas y pensamiento computacional, ya que existen muchas formas de programar una tarea (Niño-Vega, Fernández-Morales & Duarte, 2019). Cuando se programa una aplicación móvil, se genera un entorno TIC que requiere comprender cómo funcionan la web y los sistemas operativos. Las TIC implican el acceso a una gran cantidad de información, en muchos casos excesiva, lo que obliga a desarrollar un espíritu crítico y una competencia digital (Martínez-López & Gualdrón-Pinto, 2018; Morales-Bueno, 2018).

Además, se debe tener en cuenta que no se trata de formar programadores, sino de formar mentes (López, 2013). Para ello se requiere trabajo en grupo, donde la programación por parejas es adecuada ya que se razona sobre la elección de cada porción de código (Ortega-Ruipérez, 2018). El ritmo de aprendizaje de cada estudiante para tomar decisiones y adquirir competencias en programación,

o en cualquier otra temática, depende de las estrategias de aprendizaje con las que se les enseña (Salcedo & Fernández, 2018). Por tanto, es necesario implementar estrategias pedagógicas, así como material didáctico adecuado para la enseñanza-aprendizaje de programación, que se adapte al desarrollo de competencias computacionales, en donde se potencialice la creatividad y el deseo por aprender (Vesga-Bravo & Escobar-Sánchez, 2018; Niño-Vega, Martínez-Díaz & Fernández-Morales, 2016).

En esta investigación, se describe una experiencia pedagógica luego de haber implementado 3 estrategias didácticas mediadas por TIC, para el desarrollo de competencias computacionales con estudiantes de noveno grado. La investigación implicó: la recolección de información para establecer los conocimientos previos que tenían los estudiantes, la selección de contenidos y planeación de actividades de intervención, recolección de información y el análisis de la misma, para finalmente brindar las conclusiones del estudio.

2. METODOLOGÍA

La presente investigación se realizó desde un enfoque mixto, de tipo cuasiexperimental. La investigación es Cuasiexperimental, ya que se produce manipulación de la variable independiente para determinar su efecto sobre la variable dependiente (Corbetta, 2010, citado por Jiménez-Espinosa & Sánchez-Bareño, 2019). En este caso, se toman los estudiantes de un grado de educación básica de una misma institución, y se va a validar el efecto de tres estrategias pedagógicas. El enfoque cuantitativo Usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías (Sampieri et al., 2006, citados por Ordóñez-Ortega, Gualdrón-Pinto & Amaya-Franky, 2019). Por esta razón se aplicó una metodología con enfoque cuantitativo para la generalización de resultados.

El enfoque cuantitativo se empleó para medir los niveles de desempeño de cada estudiante, en cada actividad propuesta, lo cual se contrastó a través de un análisis estadístico para establecer si hubo ganancia de aprendizaje. El enfoque cualitativo, se empleó para conocer las opiniones de cada estudiante en cuanto a la presentación de las temáticas, en cada una de las estrategias pedagógicas implementadas.

El trabajo se adelantó en la institución educativa Suazapawa, del municipio de Nobsa, Boyacá. Es una institución de carácter privado, en la que se tomó como muestra a 20 estudiantes de grado noveno.

Entre los instrumentos para la recolección de la información, se empleó una encuesta inicial para identificar los conocimientos en programación que traen los estudiantes. Igualmente, se empleó un diario de registro de campo en donde se reportaban el nivel de cumplimiento de las actividades por parte de los estudiantes para cada temática propuesta. Asimismo, se dispuso de una encuesta final para conocer la opinión de los estudiantes frente a las actividades presentadas y las temáticas evaluadas.

La intervención se adelantó en la asignatura de informática, donde los estudiantes fueron informados sobre el proyecto y sus objetivos. En el segundo periodo académico, se implementaron las estrategias pedagógicas mediadas por TIC, a saber: Plataforma Moodle, página web y plataforma APP inventor. Todas las estrategias estaban orientadas a la adquisición de competencias en programación de Apps.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1 Acción Pedagógica

Inicialmente, se aplicó una encuesta para identificar el conocimiento previo de los estudiantes sobre programación de aplicaciones móviles, así como para establecer su interés en el aprendizaje de la programación. Los resultados de esta encuesta permitieron denotar que: 19 de los 20 estudiantes encuestados no saben programar aplicaciones móviles; 18 estudiantes desconocen las interfaces de desarrollo para la programación de aplicaciones, mientras que 17 estudiantes manifestaron interés por aprender a programar.

Una vez identificado el conocimiento previo de los estudiantes en cuanto a la programación de Apps, se establecieron las estrategias pedagógicas y contenidos para ser implementados con la población objeto de estudio. En la tabla 1, se presenta la rúbrica empleada para evaluar por niveles de desempeño, a saber: básico, intermedio y avanzado, cada una de las 7 competencias necesarias para adquirir habilidades en cuanto a programación de Apps.

A modo de ejemplo, en la tabla 1 se establece como competencia general la competencia digital, que en este estudio tuvo por objetivo medir el uso y manejo que tienen los estudiantes con respecto a las TIC. Para esta competencia, el nivel de desempeño básico es alcanzado para quienes manejan adecuadamente la plataforma App inventor, la página web y la Moodle. El nivel de desempeño intermedio es obtenido por quienes, además de manejar adecuadamente las diferentes plataformas digitales, logran reconocer las TIC como medio de interacción entre la información y la producción del conocimiento. El nivel de desempeño avanzado es alcanzado por aquellos que manipulan las TIC, desarrollando las aplicaciones móviles propuestas por el docente en cada actividad.

Tabla 1. Rúbrica de competencias en programación de Apps.

Competencias		Nivel básico	Nivel intermedio	Nivel avanzado
Generales	Específicas			
Capacidad crítica y autocrítica	Conocer y manejar los conceptos principales referentes a la creación de APP móviles	Descarga y lee la información conceptual presentada por medio de infografías, videos, presentaciones y archivos.pdf.	Identifica los conceptos adecuados para referirse a la creación de aplicaciones móviles	Emplea el lenguaje apropiado a la hora de referirse a la creación de aplicaciones móviles
	implementar algoritmos computacionales para dispositivos móviles, usando el programa App Inventor 2.	Realiza mediante la plataforma APP Inventor, una aplicación móvil.	Crea mediante la plataforma APP Inventor, una aplicación siguiendo algunas de las etapas y consideraciones para el desarrollo de una app.	Crea y diseña mediante la plataforma APP Inventor, una aplicación cumpliendo las etapas y consideraciones para el desarrollo de una app.

Capacidad de análisis y síntesis	Participa en la solución de una problemática utilizando las TIC.	Identifica el problema y la funcionalidad de las aplicaciones móviles para resolver problemas.	Identifica y diseña una aplicación móvil que puede resolver un problema cotidiano	Identifica, diseña y comparte la aplicación móvil para resolver un problema
Trabajo en equipo	Participa en el foro de la página web	Lee las opiniones de sus compañeros, pero no llega a ningún acuerdo	Colabora con sus compañeros, se muestra dispuesto a llegar a un acuerdo, pero a veces le cuesta ceder en su punto de vista.	Coopera con sus compañeros y plantea diversas soluciones para integrar las diferentes propuestas
Comunicación oral y escrita	Adquirir algunas competencias investigativas	Utiliza y descarga el material de apoyo que se brinda el la Moodle y la página web.	Manipula adecuadamente la información y la expresa por medio de las diferentes plataformas	Emplea el lenguaje apropiado a la hora de referirse a la creación de aplicaciones móviles
Capacidad de organizar y planificar	Construir algoritmos haciendo uso de bloques de acción con parámetro variable	Expresa algoritmos para la creación de aplicaciones móviles	Crea algoritmos por medio de bloques de programación sin tener en cuenta la cantidad.	Crea algoritmos sencillos sin la utilización de bloques de más.

Competencia digital	Uso y manejo adecuado de las TIC	Maneja adecuadamente la plataforma App inventor la página web y la Moodle.	Reconoce las TIC como medio de interacción entre la información y la producción del conocimiento.	Manipula las TIC y desarrolla aplicaciones móviles para facilitar las actividades propuestas por el docente
---------------------	----------------------------------	--	---	---

En cuanto a la experiencia de aula, para garantizar que los estudiantes desarrollen las competencias digitales propuestas, se conformaron 10 grupos de 2 estudiantes. Asimismo, se propusieron 6 temas o actividades a desarrollar durante el segundo periodo académico, en un tiempo total de 40 horas. Estas temáticas fueron:

Tema 1: «Introducción y exploración de la plataforma Moodle y la página web». En este apartado los estudiantes reconocían la interfaz de las plataformas y hacían su respectivo registro al curso. Además, compartían el interés y las expectativas del curso.

Tema 2: «Hola Programación». En esta actividad se brindó información sobre: ¿qué es programar?, ¿por qué es importante programar?, así como algunos ejemplos de herramientas útiles para el día a día del programador, desarrolladas por programadores de todos los niveles.

Tema 3: «Introducción a la herramienta App Inventor». En esta sección se orientó a los estudiantes para que reconocieran la interfaz de app inventor. Igualmente, se realizó una exploración de cada una de las herramientas que brinda esta plataforma digital para la programación de apps.

Tema 4. «Aplicaciones móviles y sus características». En este tema se realizó una explicación sobre los tipos de códigos que se pueden emplear para la programación de apps. Del mismo modo, se enseñó sobre los diferentes tipos de apps que existen actualmente y se identificaron cada uno de los requisitos técnicos necesarios para programarlas.

Temas 5 y 6. «Creación de aplicaciones y publicación de las mismas en la plataforma Moodle». Como última parte del proceso formativo, se pidió a cada

grupo que desarrollara una aplicación móvil en App inventor, la cual debía ser funcional para sistema operativo superior a Android 3.1. Además, la App debía tener material multimedia de su propia autoría, así como una interfaz agradable, intuitiva y funcional. Adicionalmente, se les solicitó que la app fuera compartida en la plataforma Moodle y realizaran una revisión de las apps desarrolladas por sus compañeros, con el fin de brindar una reseña que les permitiera mejorarlas.

3.2 Análisis de resultados

Para el análisis de la efectividad de las 3 estrategias pedagógicas mediadas por TIC, se valoraron los siguientes criterios: manejo de las plataformas digitales, participación en los foros establecidos en la página web, desarrollo de actividades propuestas, desarrollo de cuestionarios, desarrollo de crucigrama referente al contenido de app inventor, test sobre aplicaciones móviles, diseño adecuado de aplicaciones móviles, programación correcta de Apps y difusión y revisión de la aplicación móvil en Moodle.

A continuación, se presenta el análisis estadístico para cada una de las estrategias pedagógicas, aplicando el test de Friedman para observar las diferencias en las puntuaciones de los niveles de aprendizaje propuestos. Los datos fueron procesados a través del software R Studio (Santana & Mateos, 2014). En la figura 1, se muestra el puntaje obtenido por cada uno de los 10 grupos frente a la estrategia pedagógica Moodle. Se identifica que los grupos 1, 2, 8 y 10 presentan un desempeño avanzado demostrando que lograron adquirir competencias en cuanto a: la capacidad crítica y autocrítica, competencia en comunicación oral y escrita y competencia digital.

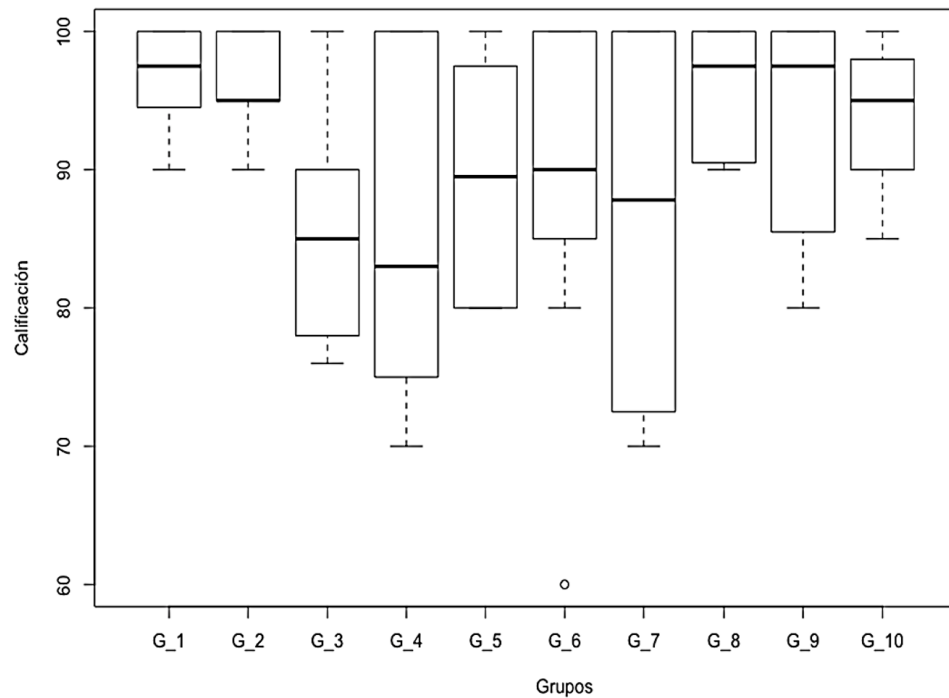


Figura 1. Resultados de la estrategia pedagógica Moodle

En la figura 1 también se identifica que Los grupos 4 y 7 tienen un desempeño entre básico y avanzado, presentando dificultades en dos competencias. La primera, comunicación oral y escrita; la segunda, competencia crítica y autocrítica. La primera competencia no fue adquirida en su totalidad, puesto que las actividades escritas que se propusieron en la Moodle, como: resúmenes y crucigramas, no se desarrollaron completamente; además, en las exposiciones orales, no se usaron los términos adecuados para referirse al tema. En la segunda competencia, los estudiantes no adquirieron en su totalidad la capacidad de tomar decisiones para el desarrollo de las actividades planteadas en la Moodle, llevándolos a una conceptualización media sobre la programación de Apps. Finalmente, los grupos 3, 5, 6 y 9, son heterogéneos en su rendimiento, encontrándose en los niveles intermedio y avanzado. Los resultados anteriores demuestran que, en general, la plataforma Moodle fue una herramienta adecuada para la adquisición de las competencias de programación de Apps. Resultados similares han sido encontrados en procesos formativos de diferentes temáticas, que emplean a Moodle como administrador de contenidos (Barrera-Mesa, Fernández-Morales

& Duarte, 2017).

En la figura 2, se ilustran los niveles de desempeño alcanzados por los 10 grupos empleando la estrategia página web. Se observa que 8 grupos, a saber: del 1 al 4, 6, y 8 al 10, lograron alcanzar el nivel de desempeño avanzado. Esto indica que adquirieron las competencias: capacidad crítica y autocrítica, capacidad para aplicar los conocimientos en la práctica, capacidad de análisis y síntesis, trabajo en equipo, comprensión oral y escrita y competencia digital. No obstante, tan solo los grupos 5 y 7, obtuvieron desempeño básico en dos de las actividades

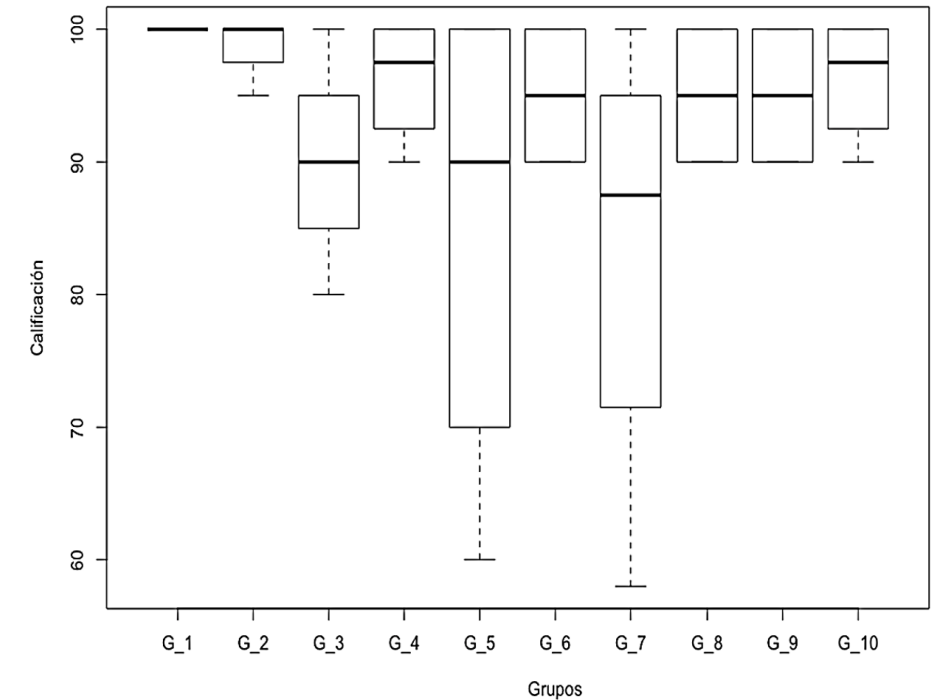


Figura 2. Resultados de la estrategia pedagógica página web.

En cuanto a los resultados obtenidos luego de implementar la estrategia página web, se corrobora que no hay diferencia en la puntuación de los niveles intermedio y avanzado. Es decir, la página web tuvo fuerte impacto sobre el desarrollo de habilidades digitales en la población objeto de estudio.

En la figura 3, se evidencian los niveles de desempeño obtenidos por los 10 grupos empleando la estrategia de App inventor. Todos los grupos se encuentran en el desempeño intermedio, lo que indica la existencia de algunas dificultades a la hora de interactuar con la plataforma. Sin embargo, los estudiantes lograron adquirir competencias en programación de manera aceptable.

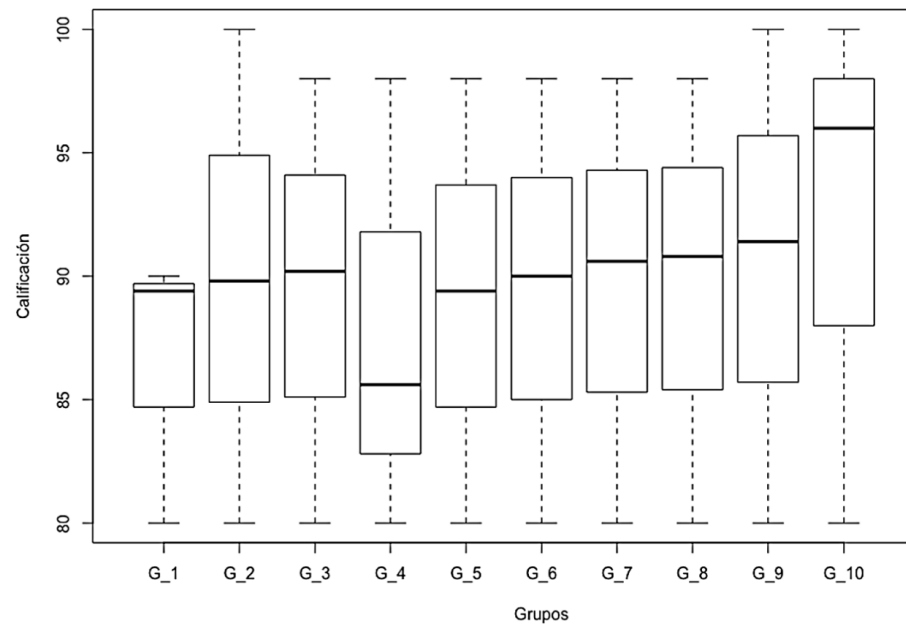


Figura 3. Resultados de la estrategia pedagógica App Inventor.

Luego del trabajo de aula, se aplicó una encuesta final para analizar la aceptación de las 3 estrategias pedagógicas empleadas. En este caso, 17 estudiantes indicaron que fue de su interés y gusto programar sus propias aplicaciones, lo cual confirma que la programación es adecuada por la motivación que produce a los estudiantes al ser algo novedoso. A nivel mundial, muchos países ya han incluido la programación en su programa académico escolar, tales como: Australia, Argentina, Italia, Lituania, Estonia, Alemania, Reino Unido, Corea del Sur, China, Singapur, Dinamarca, Israel, Finlandia, Arabia Saudí, Nueva Zelanda, Grecia y Estados Unidos, entre otros (Ortega-Ruipérez, 2018). Asimismo, Eskol (2017), recomienda que en las instituciones educativas tanto rurales como urbanas, se incluya en sus currículos la enseñanza de la programación.

De otro lado, 15 estudiantes identificaron y utilizaron las aplicaciones en el campo educativo, como herramienta para un mejor desempeño académico. Esto implica que gracias a la programación de simulaciones, animaciones y videojuegos, se pueden trabajar contenidos de casi cualquier área (Ruiz-Macías & Duarte, 2018).

En cuanto a las estrategias pedagógicas, a los 20 estudiantes les agradó la página web, debido a que la información proporcionada era agradable y se encontraba enriquecida con material didáctico y multimedia, como: videos, podcast, juegos e infografías, que les ayudaba en su aprendizaje. A 19 estudiantes les pareció que el curso en Moodle les ayudó en el aprendizaje de programación de Apps. Finalmente, 16 estudiantes manifestaron que App inventor posee una interfaz amigable y sencilla de manejar.

3.3 Discusión

Los resultados indican que la página web es una herramienta facilitadora para la adquisición de competencias, tales como: crítica, autocrítica, así como para las competencias oral y escrita. Esto último, gracias al foro que permite el intercambio de ideas entre los estudiantes y el docente, ya sea de forma sincrónica o asincrónica (Cruz-Rojas, Molina-Blandón & Valdiri-Vinasco, 2019). Lo anterior ha sido destacado en investigaciones que buscan mejorar el proceso formativo en disciplinas tan diversas, como: administración, biología, matemáticas o tecnología, por mencionar algunas (Hernández-Gil & Jaramillo-Gaitán, 2020; Barrera-Mesa, Fernández-Morales & Duarte, 2017; Salcedo-Ramírez, Fernández-Morales & Duarte, 2017).

La página web se utilizó para compartir información sobre los fundamentos teóricos de la programación. No obstante, la experiencia indica que puede servir como complemento para las estrategias basadas en la plataforma Moodle y el App inventor. Para ello, un sistema de navegación adecuado es un componente relevante para que un sitio web sea agradable y tenga éxito entre los usuarios (Ruiz, Arciniegas & Giraldo, 2018). Es decir, un sistema mal diseñado, poco intuitivo y sin los componentes básicos que lo conforman, tendrá poca receptividad entre los usuarios, limitando la efectividad de una estrategia pedagógica basada en esta herramienta. Asimismo, el diseño de la página web deberá contemplar la accesibilidad y usabilidad del sitio para personas con algún tipo de limitación física o cognitiva, promoviendo una mayor inclusión (Angarita-López et al., 2020).

En cuanto a la plataforma App Inventor, esta tiene como ventaja el que se puede trabajar online-offline; es decir, con o sin internet, instalando la aplicación en el computador y manejada de forma local (Escalera-Cruz, 2015). En este sentido, la plataforma podrá utilizarse en instituciones educativas que no posean conectividad a internet, como las de las áreas rurales, contribuyendo a cerrar la brecha en lo referente a la competencia digital.

La competencia digital implica el desarrollo de 2 aspectos importantes: por un lado, se deben utilizar las TIC de forma adecuada y para los fines pertinentes, reduciendo situaciones de acoso (Castro-Robles, Niño-Vega & Fernández-Morales, 2020). Por otro lado, se debe entender cómo funciona la tecnología para posteriormente crear y editar contenidos digitales. En otras palabras, desde un enfoque de trabajo colaborativo, la primera competencia implica que los estudiantes controlan el tiempo en el que se conectan, tienen respeto por otros usuarios, no suplantando la identidad y aprenden a navegar por la plataforma de forma segura. Además, los estudiantes identifican los derechos de autor de la información que emplean, no la difunden sin el consentimiento del autor y cuidan el estado de los dispositivos que utilizan.

En cuanto a la comprensión del funcionamiento de la tecnología, la programación es fundamental ya que al programar, se crea en el entorno TIC, y se entiende cómo funcionan los programas informáticos y la web (Ortega-Ruipérez, 2018). Por esta razón, en cada una de las estrategias trabajadas, se orientó a los estudiantes sobre el funcionamiento, características, cuidados y aplicabilidad de las diversas herramientas informáticas utilizadas.

4. CONCLUSIONES

Este trabajo tuvo la finalidad de desarrollar competencias en programación de aplicaciones móviles a estudiantes de grado noveno. El análisis estadístico permitió comprobar que los estudiantes lograron adquirir dichas competencias, luego de haber sido alfabetizados a través de tres estrategias pedagógicas, a saber: Moodle, página web y app inventor.

En cuanto a la efectividad de las estrategias, la del App Inventor fue la única que desarrolló en los estudiantes un nivel intermedio, mientras que las otras dos permitieron que alcanzaran el nivel avanzado en las competencias propuestas para programación de aplicaciones móviles.

Gracias a las estrategias pedagógicas mediadas por TIC para el desarrollo de competencias en programación de Apps, los estudiantes demostraron una actitud de liderazgo e innovación. Esto se evidenció en que ellos mismos diseñaron y desarrollaron aplicaciones móviles, a partir de la resolución de problemas cotidianos, tales como: solución de problemas matemáticos y herramientas de uso diario (calculadora, despertador, entre otros). También se evidenció el desarrollo de pensamiento computacional, pensando que la programación es más una producción creativa que repetitiva.

El vincular las estrategias pedagógicas mediadas por TIC en la investigación, permitió que el docente promoviera la motivación en los estudiantes que venían trabajando de una forma tradicional. Asimismo, se logró que los estudiantes sintieran un liderazgo positivo en el momento de innovar y participar en actividades, donde generaron y emplearon sus propios recursos y habilidades a favor del proceso de aprendizaje. Esto indica que el aprendizaje activo es una estrategia pedagógica adecuada para el desarrollo de competencias en programación de aplicaciones móviles.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvis-Puentes, J. F., Aldana-Bermúdez, E., & Caicedo-Zambrano, S. J. (2019). Los ambientes de aprendizaje reales como estrategia pedagógica para el desarrollo de competencias matemáticas en estudiantes de básica secundaria. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 10 (1), 135-147. doi: 10.19053/20278306.v10.n1.2019.10018

Angarita-López, R. D., Fernández-Morales, F. H., Niño-Vega, J. E., Duarte, J. E., & Gutiérrez-Barríos, G. J. (2020). Accesibilidad de las revistas colombianas del área de humanidades bajo las pautas WCAG 2.1. *Revista Espacios*, 41 (4), 18. Recuperado de: <http://www.revistaespacios.com/a20v41n04/20410418.html>

Avella-Ibáñez, C. P., Sandoval-Valero, E. M., & Montañez-Torres, C. (2017). Selección de herramientas web para la creación de actividades de aprendizaje en Cibermutua. *Revista de investigación, Desarrollo e Innovación*, 8(1), 107-120. doi: 10.19053/20278306.v8.n1.2017.7372

Barrera-Mesa, C. E., Fernández-Morales, F. H., & Duarte, J. E. (2017). Diseño de un ambiente de aprendizaje mediado por TIC para la enseñanza de operadores mecánicos orientado al grado séptimo de la educación básica, en el Colegio Boyacá de Duitama. *Revista Colombiana de Tecnologías de Avanzada*, 2 (30).

Barrera-Mesa, M., Fernández-Morales, F. H., & Duarte, J. E. (2017). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos mediados por TIC para el desarrollo de competencias en estadística. *Saber, Ciencia y Libertad*, 12 (2), 220-232. Recuperado de: <http://www.sabercienciaylibertad.org/ojs/index.php/scyl/article/view/247>

Briceño-Guevara, O. L., Duarte, J. E., & Fernández-Morales, F. H. (2019). Diseño didáctico para el desarrollo de destrezas básicas de programación por medio del programa Scratch a estudiantes del grado quinto del colegio Seminario Diocesano de Duitama. *Revista Colombiana de Tecnologías de Avanzada*, 2 (33).

Castro-Robles, A. D., Niño-Vega, J. A., & Fernández-Morales, F. H. (2020). El acoso escolar como oportunidad para mejorar la convivencia en las aulas. *Educación y Humanismo*, 22 (38), 1-13. doi: 10.17081/eduhum.22.38.3675

Cruz-Rojas, G. A., Molina-Blandón, M. A., & Valdiri-Vinasco, V. (2019). Vigilancia tecnológica para la innovación educativa en el uso de bases de datos y plataformas de gestión de aprendizaje en la universidad del Valle, Colombia. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 9 (2), 303-317. doi: 10.19053/20278306.v9.n2.2019.9175

Escalera-Cruz, A. D. (2015). Programación móvil android con appinventor en educación secundaria. *Journal Boliviano de Ciencias*, 11 (35). Recuperado de: http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2075-89362015000300004&lng=es&nrm=iso. accedido en 13 marzo 2020

Eskol, C. (2017). Por qué aprender a programar. Recuperado de: http://www.kode-eskola.eus/wp-content/uploads/2017/03/por_que_aprender_a_programar.pdf

Hernández-Gil, C., & Jaramillo-Gaitán, F. A. (2020). Laboratorio de innovación social: hibridación creativa entre las necesidades sociales y las experiencias significativas de los estudiantes de administración de empresas. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 10 (2). doi: 10.19053/20278306.v10.n2.2020.10518

Jiménez-Espinosa, A., & Sánchez-Bareño, D. M. (2019). La práctica pedagógica desde las situaciones a-didácticas en matemáticas. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 9 (2), 333-346. doi: 10.19053/20278306.v9.n2.2019.9179

López, L. (2013). Porqué trabajar la programación de computadores en la escuela. Recuperado de: https://www.usfq.edu.ec/publicaciones/para_el_aula/Documents/para_el_aula_06/0004_para_el_aula_06.pdf

Martínez-López, L. G., & Gualdrón-Pinto, E. (2018). Fortalecimiento del pensamiento variacional a través de una intervención mediada con TIC en estudiantes de grado noveno. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 9 (1), 91-102. doi: <https://doi.org/10.19053/20278306.v9.n1.2018.8156>

Mercado-Ramos, V. H., Zapata, J., & Ceballos, Y. F. (2015). Herramientas y buenas prácticas para el aseguramiento de calidad de software con metodologías ágiles. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 6(1), 73-83. doi: <https://doi.org/10.19053/20278306.3277>

Morales-Bueno, P. (2018). Aprendizaje basado en problemas (ABP) y habilidades de pensamiento crítico ¿una relación vinculante?. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21 (2), 91-108.

Naranjo-Gaviria, A. A., & Herreño-Téllez, E. (2020). Caracterización de las actividades interdisciplinarias en una facultad de artes Colombiana. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 10 (2). doi: 10.19053/20278306.v10.n2.2020.10361

Niño-Vega, J. A., Fernández-Morales, F. H., & Duarte, J. E. (2019). Diseño de un recurso educativo digital para fomentar el uso racional de la energía eléctrica en comunidades rurales. *Saber, Ciencia y Libertad*, 14 (2), 256-272. doi: <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2019v14n2.5889>

Niño-Vega, J. A., Martínez-Díaz, L. Y., & Fernández-Morales, F. H. (2016). Mano robótica como alternativa para la enseñanza de conceptos de programación en Arduino. *Revista Colombiana de Tecnologías de Avanzada*, 2 (28), 132-139. doi: <https://doi.org/10.24054/16927257.v28.n28.2016.2476>

Ordóñez-Ortega, O., Gualdrón-Pinto, E., & Amaya-Franky, G. (2019). Pensamiento variacional mediado con baldosas algebraicas y manipuladores virtuales. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 9 (2), 347-362. doi: [10.19053/20278306.v9.n2.2019.9180](https://doi.org/10.19053/20278306.v9.n2.2019.9180)

Ortega-Ruipérez, B. O. (2018). Pensamiento computacional o estrategia computacional para la resolución de problemas (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10486/683810>

Ruiz, A., Arciniegas, J. L., & Giraldo, W. J. (2018). Caracterización de marcos de desarrollo de la interfaz de usuario para sistemas interactivos basados en distribución de contenido de video. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 26(2), 339-353. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-3305201800020033>

Ruiz-Macías, E., & Duarte, J. E. (2018). Diseño de un material didáctico computarizado para la enseñanza de oscilaciones y ondas, a partir del estilo de aprendizaje de los estudiantes. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 8 (2), 295-309. doi: <https://doi.org/10.19053/20278306.v8.n2.2018.7966>

Salcedo, S. P., & Fernández, F. (2018). Mejoramiento de la escritura en inglés como lengua extranjera en niños con síndrome de Down mediada por las TIC. *Revista Boletín Redipe*, 6(11), 76-85.

Salcedo-Ramírez, R. Y., Fernández-Morales, F. H., & Duarte, J. E. (2017). Unidad didáctica para la enseñanza de probabilidad mediada por un OVA, orientada a un colegio rural del municipio de Paipa. *Revista Colombiana de Tecnologías de Avanzada*, 2 (30), 1-10. doi: <https://doi.org/10.24054/16927257.v30.n30.2017.2739>

Santana, J. S., & Mateos, E. (2014). El arte de programar en R: un lenguaje para la estadística. Instituto Mexicano de Tecnología del Agua.

Valdelamar-Zapata, J. A., Ramírez-Cruz, Y. L., Rodríguez-Rivera, P. D., & Morales-Rubiano, M. E. (2015). Capacidad innovadora: cómo fomentarla, según docentes de Ciencias Económicas e Ingeniería de la UMNG. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 6 (1), 7-14. doi: <http://doi.org/10.19053/20278306.3454>

Vargas-Vargas, N. A., Niño-Vega, J. A., & Fernández-Morales, F. H. (2020). Aprendizaje basado en proyectos mediados por TIC para superar dificultades en el aprendizaje de operaciones básicas matemáticas. *Revista Boletín Redipe*, 9 (2).

Vesga-Bravo, G. J., & Escobar-Sánchez, R. E. (2018). Trabajo en solución de problemas matemáticos y su efecto sobre las creencias de estudiantes de básica secundaria. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 9 (1), 103-114. doi: <https://doi.org/10.19053/20278306.v9.n1.2018.8270>

7

**DESARROLLO DE CAPACIDADES
EMPRENDEDORAS; UNA ALTERNATIVA
A TRAVÉS DE LA DIVERSIFICACIÓN
CURRICULAR**

**DEVELOPMENT OF ENTREPRENEURIAL
CAPABILITIES; AN ALTERNATIVE
THROUGH CURRICULAR
DIVERSIFICATION**

Priscila Estelita Luján Vera¹

Luis Ramón Trelles Pozo²

Marlón Martín Mogollón Taboada³

Universidad Nacional de Frontera Perú

¹ <https://orcid.org/0000-0002-1359-5715> Priscila Estelita Luján Vera plujan@unf.edu.pe, Universidad Nacional de Frontera Perú-920788580

² <https://orcid.org/0000-0002-5523-2031> Marlón Martín Mogollón Taboada2 mmogollon@unf.edu.pe, Universidad Nacional de Frontera Perú-969917404

³ <https://orcid.org/0000-0002-5418-9166> Luis Ramón Trelles Pozo3 ltrelles@unf.edu.pe, Universidad Nacional de Frontera Perú-965948443

RESUMEN

El trabajo de investigación consistió en elaborar una propuesta de diversificación curricular para el desarrollo de capacidades emprendedoras, sustentada en las teorías del emprendimiento, el trabajo y del currículo. Para lograr estos propósitos se identificó los niveles alcanzados por el deficiente desarrollo de capacidades emprendedoras mediante el estudio de las dificultades para gestionar procesos de estudio de mercado, diseño, planificación, comercialización de bienes o servicios de uno o más puestos de trabajo de una especialidad ocupacional específica. Se aplicó un modelo socio crítico propositivo que se estructura en la formulación de un diagnóstico de la realidad, y se efectuó a partir de la observación empírica del entorno interno de la institución educativa. Los resultados muestran que la mayoría de estudiantes no evidencian habilidades básicas para el desarrollo de emprendimientos y que necesitan ser instruidos para desarrollar capacidades emprendedoras.

PALABRAS CLAVE: capacidades emprendedoras, diversificación curricular.

ABSTRACT

The research work consisted of preparing a proposal for curricular diversification for the development of entrepreneurial skills, based on theories of entrepreneurship, work and the curriculum. To achieve these purposes, the levels reached by the poor development of entrepreneurial skills were identified by studying the difficulties in managing market research processes, design, planning, marketing of goods or services of one or more jobs in an occupational specialty. specific. A purposeful socio-critical model was applied that is structured in the formulation of a reality diagnosis, this was made from the empirical observation of the internal environment of the educational institution. The results show that the majority of students do not show basic skills for entrepreneurship development and that they need to be instructed to develop entrepreneurial skills.

KEYWORDS: entrepreneurial skills, curricular diversification.

INTRODUCCIÓN

La educación comunica las tradiciones y el sentido de identidad y pertenencia, especialmente frente a la aceleración del cambio y las fuerzas de la globalización. Es por esto que la educación presenta un desafío moral importante; la educación

y la formación en valores, deben jugarse en tres áreas cruciales para las personas y la sociedad: familia, trabajo y ciudadanía. Hay que potenciar cada vez más en la sociedad, la capacidad de disciplina y emprendimiento; su autonomía y aprecio por la libertad; sus valores de honestidad; su compromiso por la paz y la convivencia democrática (Gil de Gonzales, 2004).

Vivimos en una sociedad bajo la era de la globalización, donde los individuos deben desarrollar actitudes que les permitan ser competentes para desempeñarse en el mercado laboral y una de éstas es la de ser emprendedores con visión global; es aquí donde la educación orienta los cambios conductuales. En las exigencias actuales, encontramos que se desarrolla la orientación de capacidades laborales y de auto empleabilidad y las articulaciones parciales o seudo-articulaciones con el mundo de la producción, tales como; especializaciones, programas educación-empresa o aplicaciones piloto de la metodología dual educación-empresa (Rodríguez, 1997).

El diseño curricular nacional del Perú (2017) considera que el área de educación para el trabajo tiene por finalidad desarrollar competencias laborales, capacidades y actitudes emprendedoras, que permitan a los estudiantes insertarse en el mercado laboral, como trabajador dependiente o generar su propio puesto de trabajo creando su micro empresa, en el marco de una cultura exportadora y emprendedora. Sin embargo en nuestra realidad sullanense de cada cien estudiantes del quinto de secundaria, sólo diecinueve piensan en estudiar una profesión ya sea universitaria o en un instituto, evidenciándose en los estudiantes incredulidad, desgano, desconfianza, pobre visión a futuro, pocas expectativas de estudiar y tener un mejor porvenir, dada las circunstancias que vive el país.

Si echáramos una mirada al pensamiento desarrollado en los encuentros internacionales encontramos que en el IV Coloquio Internacional de Geocrítica (Actas del Coloquio) los especialistas concuerdan que los cambios operados en los sistemas productivos internacionales han conllevado a las autoridades gubernamentales de diversos países a plantearse reformas educativas para adecuar la formación de nuevas generaciones a las exigencias de la economía mundial. Entre los tópicos reformistas se encuentra la formación para el trabajo, acorde con el papel preponderante de la información, el conocimiento, las nuevas tecnologías y las formas de organización en los procesos de producción de mercancías (Altisent, 1990).

Es entonces, que el trabajo se convierte en capacidad de adecuación a las nuevas dinámicas del avance de las fuerzas productivas, para salvar el orden social vigente. El carácter alienante del discurso sobre el nuevo mundo del conocimiento, puesto como principal referente de la formación para el trabajo, orienta a examinar el sentido conservador de las innovaciones educativas, así como a plantear una perspectiva de cambios educativos que junto a las transformaciones tecnológicas aporten a la cimentación de una organización social para avalar la dignidad humana. Las opciones educativas están entre la innovación conservadora o la apropiación crítica de los progresos tecnológicos. Una perspectiva ante las contradicciones que afrontan los sistemas productivos y educativos resultado del impacto de las nuevas tecnologías, no es negarse a ellas, sino asimilarlas en la búsqueda de una sociedad distinta y mejor a la de hoy. En ese sentido, desde la pedagogía, la formación de nuevas generaciones y la formación para el trabajo tienen varios retos (Muñoz, 2004).

La investigación se realizó en la Institución Educativa “José Eusebio Merino y Vines” con sede en Sullana; ciudad que pertenece al departamento de Piura. Es de enfatizar, que involucra no sólo a sus ventajas comparativas (poco aprovechadas hasta hoy en relación al bien común), sino en esencia a los seres humanos que cotidianamente la habitan, recorren y trabajan en la provincia de Sullana. El nivel de identidad, es decir de memoria colectiva, de pertenencia consciente, de sueños compartidos, de consensos asumidos, de organizaciones sostenibles, de creatividad creciente y de cultura emprendedora, constituye el factor subjetivo que condiciona la existencia de los sujetos que continuarán ensanchando los surcos del desarrollo provincial. En el ámbito educativo se encuentra que la formación es más teórica que práctica de tal manera que los egresados comentan que todo lo que tienen que hacer, lo aprenden en su centro laboral, sin estimar algún aprendizaje adquirido en su centro escolar. Se considera relevante que los docentes no reciben cursos de actualización, menos de capacitación; por lo tanto, no se encuentran enterados ni fortalecidos en nuevos adelantos técnicos, por ejemplo, en el uso de las Tics. El desarrollo de las capacidades emprendedoras es casi nulo, tanto en teoría como en la práctica.

EL EMPRENDIMIENTO

Barrueco (1993) sostiene que la capacidad emprendedora va más allá de circunscribirla solo a la empresa privada y lucrativa, ya que abarca una

fecundación más amplia, que va desde proyectos individuales, relacionados incluso con el propio plan de vida, cuando las personas buscan romper con situaciones no deseadas, ya sea, en sus espacios de trabajo o de estudio, o en un sentido más amplio, abarca propuestas que conciernen a la creación de organizaciones, perfeccionamiento o cambio de identidad de una organización ya existente. Es así como los proyectos que se pueden emprender pueden ser individuales o colectivos.

El fenómeno del emprendimiento, denominado por el término anglosajón “entrepreneurship”, es un área de creciente desarrollo en el campo de la investigación científica. El interés académico en torno al emprendimiento se basa en la evidencia acerca de su contribución al crecimiento económico, al rejuvenecimiento del tejido socio-productivo, al relanzamiento de los espacios regionales, a la dinamización del proceso innovador y a la generación de nuevos puestos de trabajo (Kantis, et al., 2002).

La capacidad emprendedora se manifiesta mediante la concepción de un proyecto que contenga elementos innovadores y el grado en que se logra materializarlo, es decir, de transformar, cambiar de forma, de idea a realidades en un plazo y con recursos definidos y su importancia es más evidente en ambientes complejos, dinámicos, en los que tanto individuos como organizaciones requieren imaginar alternativas para enfrentar situaciones respecto a las cuales no hay experiencias previas similares. Los retos son nuevos y las respuestas también requieren ser novedosas (Barrueco, 1993).

LA TEORÍA DE COMPETENCIA

Su concepto aparece en los años 70, especialmente a partir de los trabajos de McClelland en la Universidad de Harvard. (Bolívar, 2002) Como consecuencia de los trabajos de Bloom (Vossio, 2002:55) surgió, en la misma década, un movimiento llamado “Enseñanza basada en competencias. De esta se deriva el concepto de competencia laboral que surgió en los años ochenta con fuerza en países industrializados, como respuesta a la urgencia de fomentar la formación de mano de obra y ante las demandas surgidas en el sistema educativo y el productivo.

“Las competencias aluden a las capacidades adquiridas (conocimientos, actitudes, aptitudes, perspectivas, habilidades) mediante procesos sistemáticos

de aprendizajes que posibilitan, en el marco del campo elegido adecuados abordajes de sus problemáticas específicas, y el manejo idóneo de procedimientos y métodos para operar eficazmente ante los requerimientos que se planteen.” (Lafourcade y En Cocca, 2003).

Mertens (1996) sostiene que la aplicación de un sistema de competencia laboral en países subdesarrollados surge como una alternativa atractiva, al menos a primera vista, para impulsar la formación y educación en una dirección que logre un mejor equilibrio entre las necesidades de los individuos, las empresas y la sociedad en general.

EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO

El MINEDU (2017) tiene clara la concepción de esta área y la define de esta manera: “esta área tiene por finalidad desarrollar competencias laborales, capacidades y actitudes emprendedoras, que permitan a los estudiantes insertarse en el mercado laboral, como trabajador dependiente o generar su propio puesto de trabajo creando su microempresa, en el marco de una cultura exportadora y emprendedora.

Fernández, et al. (1997) sostienen que la educación para el trabajo y el emprendimiento en el mundo “se ha vuelto urgente la necesidad de desarrollar las competencias de los jóvenes para el trabajo”. Los gobiernos de todo el mundo están lidiando con las consecuencias a largo plazo de la crisis financiera y los desafíos que plantean economías basadas cada vez más en el conocimiento. A fin de que crezcan y prosperen en un mundo en rápida mutación, los países deben prestar aún más atención al desarrollo de una fuerza laboral cualificada. Y todos los jóvenes necesitan adquirir competencias que los preparen para ocupar empleos dignos a fin de poder prosperar y participar plenamente en la sociedad.

EL CURRÍCULO

La Ley General de Educación N° 28044, en el art. 33°, precisa que los currículos básicos nacionales se diversifican en las instancias regionales y locales, en coherencia con las necesidades, demandas y características de los estudiantes y de la realidad social, lingüística, étnica- cultural, económica-productiva y geográfica en cada una de las regiones y las localidades de nuestro país. La diversificación curricular tiene como propósito acompañar y orientar a los

maestros y maestras de la educación nacional en este proceso de concreción del diseño curricular en los niveles meso (Proyecto Curricular Institucional) y micro (Programación Curricular Anual, unidades didácticas y sesiones de aprendizaje); además de convertir este proceso en un espacio de reflexión, planificación y evaluación de la mejora de la calidad educativa.

Para Hans Mejía Guerrero, sustentado en las propuestas teóricas de Carlos Manuel Álvarez de Zayas el currículo es el proceso que expresa las relaciones de interdependencia en un contexto histórico social, condición que le permite rediseñarse sistemáticamente en función del desarrollo social, progreso de la ciencia y necesidades que se traduzcan en la educación de la personalidad del ciudadano que se aspira a formar»; porque se concibe al currículo como: un proyecto educativo integral que responde al Proyecto Desarrollo Social de una sociedad determinada; en interdependencia con el conflicto histórico-social, es decir que el currículo no es neutro, sino tiene un carácter eminentemente clasista.

Tabla 1

MODELO DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR

UNIDADES DIDÁCTICAS	CAPACIDADES TERMINALES	CONTENIDOS BÁSICOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Organización y constitución de una empresa	Analizar el entorno empresarial e identificar los procesos de constitución de una empresa, tributación, análisis de mercado y comercialización, reconociendo su propio interés.	Empresa	Explica los procedimientos para la constitución de la empresa cumpliendo los requisitos legales mínimos exigidos según su forma jurídica.
		Financiamiento	Elabora estados económicos y Financieros de la empresa a partir de casos prácticos.
		Comercialización	Analiza los 4 Ps de la comercialización y describe y aplica las técnicas de negociación y atención al cliente
		Tributación	Describe el entorno normativo de la tributación. •Explica y aplica la infracción del delito tributario.

Gestión y administración empresarial	Analizar los procesos básicos de administración, producción y financiamiento para una adecuada gestión empresarial.	Gestión y administración	Explica y describe la organización de la empresa para una adecuada administración documentaria, personal y contables
		Análisis del mercado	Analiza la oferta y demanda del producto y describe el proceso de segmentación del mercado considerando los componentes del perfil del cliente.

Nota: Elaboración propia.

METODOLOGÍA

La presente investigación obedece al modelo socio crítico propositivo que se estructura en la formulación de un diagnóstico de la realidad, se efectuó a partir de la observación empírica del entorno interno de la institución educativa, donde se identificaron las causas del problema que es la deficiencia en la gestión del área de educación para el trabajo, en lo relacionado a la formación de micro empresas.

INSTRUMENTOS

Para la ejecución de la investigación se aplicó la encuesta; que permitió un acercamiento a la comunidad educativa y se determinó en forma empírica la manera de aprender a comprender las características del problema, permitió conocer el nivel de interés que tienen los docentes para trabajar con los alumnos y la participación de los agentes educativos, sus limitaciones, opiniones y las posibles sugerencias de los encuestados. Así mismo se utilizó la Observación a través de una Ficha que permitió describir y explicar el problema mediante el análisis e interpretación de los resultados.

MÉTODOS

Para la recolección de datos se utilizó el método analítico para analizar la realidad problemática identificando las causas que propician el deficiente desarrollo de las capacidades del emprendimiento. El método inductivo- deductivo, permitió mediante la observación analizar cuál es el trabajo de los docentes y padres de familia y una secuencia lógica en el análisis del problema, ya que partimos de hechos observables para luego arribar a conclusiones.

RESULTADOS

Se presenta un análisis de la encuesta aplicada a 45 estudiantes de la institución educativa, donde se revisó el Proyecto de desarrollo institucional, el Proyecto curricular de centro, las unidades de aprendizaje para el desarrollo del componente de gestión y los módulos de aprendizaje.

De la observación de las clases se pueden determinar los estilos de enseñanza y como los docentes en su desarrollo del proceso aprendizaje estimulan la participación de los alumnos y toman en cuenta sus características y habilidades que estos poseen así como los elementos socioculturales que estos traen de su entorno familiar.

Tabla 2
Capacidades básicas de los estudiantes.

N°	FACTORES	CRITERIOS					
		SI		NO		TOTAL	
		n	%	n	%	n	%
01	Identifica y potencia las capacidades emprendedoras en los jóvenes escolares.	15	33	30	67	45	100
02	Desarrollo de capacidades para la identificación y análisis de oportunidades de negocio orientadas a las vocaciones productivas de la región.	18	40	27	60	45	100

03	Mejora la calidad de los emprendimientos que aprovechen los nuevos nichos de mercado enfocados a la innovación y tecnología.	21	47	24	53	45	100
----	--	----	----	----	----	----	-----

Nota. Aplicado a 45 estudiantes de la IE. "José Eusebio Merino y Vincés" -Sullana.

El 33 % que representan a 15 estudiantes fueron observados aplicar el ítem de manera positiva mientras que el otro 67% del total de estudiantes encuestados no lo realizan. Se observó que el 40% de los estudiantes lo desarrollan efectivamente, mientras que el 60% que representan a 27 estudiantes no lo hacen.

Tabla 3
Plan de marketing

N°	FACTORES	CRITERIOS					
		SI		NO		TOTAL	
		N	%	N	%	n	%
01	Organización de la empresa para iniciar el negocio.	14	31	31	69	45	100
02	El estudio técnico del proceso productivo (ingeniería del proyecto).	18	40	27	60	45	100
03	Los costos y gastos.	18	40	27	60	45	100
04	Fuentes de inversión para iniciar su negocio.	19	42	26	58	45	100

Nota. Aplicado a 45 estudiantes de la IE. "José Eusebio Merino y Vincés" -Sullana.

El 31 % que representan a 14 estudiantes aplicaban una correcta organización de empresa al momento de iniciar un negocio, al contrario del restante 69 % se observó que no lo practican.

Se observó que el 40% de los estudiantes presenta un estudio técnico del proceso productivo, mientras que el 60% representan a 27 estudiantes que no lo desarrollan.

Tabla 4
Formalización de la empresa

N°	FACTORES	CRITERIOS					
		SI		NO		TOTAL	
		n	%	N	%	n	%
01	Formas de organización empresarial.	17	38	28	62	45	100
02	Constitución de empresa.	20	44	25	56	45	100
03	Régimen laboral para la micro y pequeña empresa.	21	47	24	53	45	100

Nota. Aplicado a 45 estudiantes de la IE. "José Eusebio Merino y Vincés" -Sullana.

Se observó que el 38% de los estudiantes que representan a 17, tienen diversas formas de organización empresarial, mientras que el 62% que representan a 28 estudiantes no las poseen.

Tabla 5
Para la formación y orientación laboral (inserción laboral)

N°	FACTORES	CRITERIOS					
		SI		NO		TOTAL	
		n	%	N	%	n	%
01	El mercado laboral. Perspectivas del entorno.	19	42	26	58	45	100
02	Búsqueda de empleo. Fuentes de información, currículum vitae, entrevista personal.	19	42	26	58	45	100
03	Mecanismos de selección de personal para un puesto de trabajo.	17	38	28	62	45	100
04	Análisis y evaluación de capacidades e intereses para un puesto de trabajo.	17	38	28	62	45	100

NOTA: Aplicado a 45 estudiantes de la I. E. "José Eusebio Merino y Vincés" Sullana.

Con respecto a las perspectivas del entorno del mercado laboral el 42 % que representan a 19 estudiantes tienen un alto conocimiento mientras que el restante 58% de estudiantes encuestados se observó que no lo poseen. Con respecto a la Búsqueda de empleo. Fuentes de información, currículum vitae, entrevista personal se observó que el 42% de los estudiantes que representan 19, presentan los elementos requeridos mientras que el 58% que representan a 26 estudiantes tienen una falta. De acuerdo con los mecanismos de selección de personal para un puesto de trabajo se observó que el 38% de los estudiantes presentan los mecanismos requeridos, mientras que el 62% no los poseen. Y con respecto análisis y evaluación de capacidades e intereses para un puesto de trabajo se obtuvieron los datos que el 38% realizan el análisis y evaluación de capacidades para el puesto de trabajo, por el contrario el 55% restante no realizan en presente ítem.

CONCLUSIONES

El emprendimiento consiste en desarrollar e implementar una idea de negocio, encontrando una necesidad que satisfacer y una idea con la que se puede innovar desde cualquier perspectiva; al mismo tiempo se necesita realizar un estudio que resuelva el par dialéctico necesidad – negocio, bajo el criterio de la necesidad que existen jóvenes emprendedores en nuestro país.

La principal limitación para quien desea emprender no es la falta de recursos económicos, o de habilidades específicas, sino la imposibilidad de encontrar una idea de negocio viable, y en ocasiones esa imposibilidad se debe a que estamos buscando ideas en el lugar equivocado, en un lugar donde no hay necesidades, expresado de otra forma, no hemos buscado ni identificado las necesidades porque ignoramos que el derecho de las cosas es empezar por el principio: detectar la necesidad sobre la que se pueda trabajar, como en nuestro país no existe claridad en las ideas de negocios viables es necesario estudiar las líneas probables para esta actividad, hasta ahora, tan descuidada.

La educación básica regular debe planificar, estructurar y ejecutar estrategias que puedan desarrollar en los estudiantes habilidades y capacidades emprendedoras con visión a la formación de la empresa propia, que le ayudaría a generar nociones nuevas e innovadoras de formas de ingresos propios desde la etapa escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Altisent, A. (1990). *Hacia una formación profesional conectada con el mundo del trabajo*. Nuestra escuela 4, 4-7.
- Álvarez de Zayas, Carlos. (2009). *Diseño Curricular*. Cuba: Cuarta edición.
- Ambrosio, V. (2005). *Plan de marketing pasó a paso*. Pearson Educación.
- Arbizu, F. (1998). *La formación profesional específica – Claves para el desarrollo curricular*. España: Ediciones Santillana.
- Barrueco, A. (1993). *La educación, la formación profesional y el empleo como dimensiones básicas de la integración total de la población minusválida*. Revista de educación especial, Volumen 13, págs. 29-43.
- Bello, L., et al. (1993). *Investigación de mercados y estrategia de marketing*. Editorial Civitas.
- Caleidoscopia (1997). *La integración laboral y las personas con discapacidades*. Boletín del Real Patronato (37) Agosto. Madrid. Colombia, Ltda., 2000.
- Díaz Barriga, y otros (1995). "Metodología de diseño curricular para educación superior" Mexico: Editorial Trillas.
- Fernández, et al. (1997). *Didáctica y Diseño Curricular*. Ab. Potosí. Bolivia. pag. 26.
- García, R. (1997). *La respuesta educativa a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria: los programas de diversificación curricular en Illán, N y García A, (Coords). La diversidad y la diferencia en secundaria*. Málaga: Aljibe.
- Gil de Gonzales, A. (2004). *Orientaciones metodológicas para la elaboración de los desarrollos curriculares de los ciclos formativos de formación profesional específica*. Madrid España: Ministerio de Educación y Cultura.
- Iniesta, L. (2006). *Máster en marketing, Gestión 2000, 2005*.

- Ivancevich, et al. (1997). *Fundamentos de Dirección y Administración de Empresas*. Octava Edición.
- Jaramillo, J. (1992). *Dirección Estratégica*". Segunda Edición Mc Graw-Hill de Management.
- Kantis, H., et al. (2002). *Empresarialidad en economías emergentes. Creación de empresas en América Latina y el Este de Asia*. Banco Interamericano de Desarrollo y Universidad Nacional de General Sarmineto: Buenos Aires.
- Kotler, P. (1993). *Dirección de la Mercadotecnia (Análisis, Planeación, Implementación y control)*. México: 7a. edición. Prentice Hall Hispanoamericana S.A. Naucalpan de Juárez. Edo. Marketing, CEPYME.
- Ley N° 28044 - Ley General de Educación y sus modificatorias.
- Ministerio de Educación (2017). *Guía de Diversificación Curricular*. Lima – Perú.
- Ministerio de Educación (2008). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*. Lima – Perú.
- Monereo C. et.al (1998). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona – España: Ediciones Grao.
- Muñoz, G. (2004). *Horizontes Educativos*. Edit. Universidad del Bio-Bio, Pág. 82
- Rodríguez, M. (1997). *Manual de Planificación Estratégica para Instituciones Universitarias*. Editorial FEDUPEL.
- Sánchez, M., et al. (2019). *La gestión pedagógica de los docentes y su influencia en los niveles de logro de aprendizajes de los estudiantes de la promoción 2014-2016 en la Escuela Tecnológica Superior de la Universidad Nacional de Piura-sede Piura*. Revista Tzhoecoen, Vol. 11, N. 2, 2019. Pp 83-91.
- Steiner, A. (1998). *Planificación Estratégica, Lo que Todo Director debe Saber*. Vigésima Tercera Reimpresión. Editorial CECOSA.
- Santesmases, M. (2004). *Marketing, conceptos y estrategias*. Ediciones Deusto.

8

LA COMISIÓN COROGRÁFICA:
UN ATLAS DE LA INIQUIDAD

THE COROGRAPHICAL COMMISSION:
AN ATLAS OF INIQUITY



Figure 1

Mesa de Herve, Ruíz, Tolima, Santa Isabel y gran cráter: provincia de Córdoba / Enrique Price. Extraída de <https://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co>

Jenny Carolina Álvarez Correa¹

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

¹ Filiación institucional: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Enlace de registro en ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1671-2400>

Enlace de registro en Google académico: <https://scholar.google.es/citations?user=EROek7IAAAA-J&hl=es> Jenny Álvarez: jecaalco35@yahoo.es

RESUMEN

El propósito de este artículo es dar a conocer el análisis de la sociedad neogranadina del siglo XIX en cuanto a las diferencias y características que determina a dichas sociedades, que comúnmente se pueden ver como opuestas: pobres- ricos, urbanos- rurales, costa- altiplano y la manera en que la Comisión las percibió, las catalogó y los clasificó. Se acude a la mirada de los extranjeros y el interés que ellos tenían por conocer una nación joven, disímil con una rica diversidad racial, cuya unión dio como resultado una sociedad multicultural y mestiza, con grandes recursos naturales y con esperanza de progreso, siempre y cuando se establecieran medidas que permitieran obtener una sociedad próspera y civilizar a aquellos que consideraban "incivilizados".

PALABRAS CLAVE: Nueva Granada, Comisión Corográfica, clases sociales, vestido, nación, imagen.

ABSTRACT

The purpose of this article is to present the analysis of the nineteenth-century neogranadian society in terms of the differences and characteristics that determines such societies that can commonly be seen as opposite: poor-rich, urban-rural, coast- plateau and the way the Commission perceived them, cataloged them and classified them. The attention of foreigners and the interest they had in knowing a young nation, dissimilar with a rich racial diversity whose union, resulted in a multicultural and mestizo society, with great natural resources and with hope of progress, provided when measures were established to obtain a prosperous society and civilize those who considered "uncivilized".

KEYWORDS: New Granada, Corographic Commission, social classes, dress, nation, image.

I. INTRODUCCION

La indumentaria como referente social ha sido un elemento importante dentro del estudio sobre la diferencia que existe dentro de los diferentes núcleos poblacionales. Los más pequeños detalles son los causantes de grandes transformaciones que al final se convierten en los más significativos para la satisfacción humana.

Cada lugar, cada espacio, cada circunstancia, cada evento, cada raza, cada prenda, fundamenta la realidad mediata de una nación junto con sus pobladores, de manera contundente. La historia de la identidad nacional, que se constituyó paso a paso, se da gracias a las grandes como a las pequeñas diferencias que hay entre cada uno de los habitantes del territorio colombiano.

En una sociedad republicana como lo fue la de mediados del siglo XIX, la vestimenta jugó un papel importante dentro de los distintos sectores sociales, como instrumento de diferenciación social, esta diferenciación la podemos observar a través de las producciones realizadas en el proyecto llevado a cabo por la Comisión Corográfica, el cual buscaba una imagen nacional.

Bajo esta mirada se llevó a cabo la idea de conocer más acerca de la importancia que tiene el vestido para el reconocimiento de determinada sociedad y como identificador y diferenciador entre clases sociales que emergen y se relacionan dentro de un mismo lugar.

II. POBRES Y RICOS VISTEN DIFERENTE, POR LO TANTO, SON DIFERENTES

Durante toda la historia de la humanidad, se ha visto las grandes diferencias de clases sociales y la división ideológica que hay entre las unas y las otras, la pobreza durante el siglo XIX se encontraba en amplios sectores de la sociedad neogranadina de este siglo, la cual estaba marcada por desigualdad y exclusión social y económica que dejó la época colonial, a las elites criollas y a los grupos plebeyos conformados por mestizos, mulatos, indígenas y negros esclavos. Los factores socioeconómicos que afectaron a esta sociedad se evidenciaron en la estructuración y formación de la nación, en el incremento de la ciudadanía a los sectores populares y en la participación del estado sobre asuntos que inicialmente estaban a cargo de la iglesia católica.

Las agitaciones sociales en los diferentes sectores contribuyeron a una diferenciación importante entre sus pobladores y en la vida material que se encontraba en los disímiles espacios, cuyas características principales permitieron conocer las circunstancias económicas de dicha sociedad; la clase de alimentación, el acceso a cierta clase de sitios, los trajes portados, los oficios realizados, las tradiciones heredadas, la educación, la raza, fueron los detalles que establecieron las clases sociales de la época, y fundamento la identidad de cada uno de los grupos que conformaron la nación.

En el texto de Martínez (1996), vestirse a la española, así fuera con paños tejidos en Quito, daba prestancia y era un anhelo de indígenas, mestizos y criollos; los esclavos, cuyo vestuario, controlado por las leyes de Indias y por los amos se reducía a los géneros más baratos -listado, gante, crudo, algodón y cholete cuando podían escapar a la vigilancia oficial se convertían en grandes consumidores de géneros de lujo.(...) La saya, el vestido de mayor gala, era de raso o seda y, si muy rica, de terciopelo o brocado, y se consideraba “peculiar de las señoras” como consta en quejas presentadas en Valledupar en 1807, por doña Concepción Loperena de Castro contra dos pardas libres, de profesión costureras, que dieron en ir a la iglesia con saya, mantón y abanico.

La colonia fue una época que marcó la historia nacional, contribuyó con los cambios y adecuaciones en la indumentaria de los miembros de los sistemas sociales, como paso con las instituciones militares a las cuales se le impuso el uso de un calzón ajustado bajo la rodilla, media punto y sombrero de tres picos.

Al final de este periodo e inicio de la república los viajeros extranjeros como Isaac Holton, hacen alusión a la pobre indumentaria de dichos militares y la ausencia de calzado en sus tropas, de igual manera se refiere al vestido anticuado de las mujeres neogranadinas, cuyas críticas contribuyeron a los cambios en la indumentaria y a la adquisición de nuevos estilos en la misma.

Martínez (1996) se refiere a los miembros de la clase alta como aquellos quienes lideraron estos cambios, los cuales se manifestaron en los uniformes de los colegios, la adopción de sombreros femeninos el uso de corsés, criolinas y quitrines, que modificarían la imagen, la silueta y hasta la anatomía de las damas. También surgió un desapego a rasgos del vestuario local, que, como la ruana y la mantilla, identificaban a una cultura eminentemente mestiza.

La sociedad neogranadina después de las guerras de independencia, queda fracturada y con muchos despojos humanos a causa de la pobreza que esta ocasionó. Tanto ricos como pobres sufren por las falencias y rezagos que conllevaron a las nuevas adaptaciones para suplir sus necesidades; los ricos ocultan sus carencias bajo las grandes prendas de su indumentaria, en el caso de los hombres bajo el redingote y los pobres sobrellevan su pobreza con los viejos elementos que poseen y que los adecúan para seguir dándole su respectivo uso,

parte de esta rutina se basó en la adecuación de las prendas de vestir por medio de su cuidado a través del arreglo de las prendas por medio del remiendo.

Dentro de las poblaciones pequeñas y aisladas se mantuvo vigente el uso del vestido femenino de la independencia con algunas características de esta época y con combinaciones de las formas del vestido español de los anteriores siglos, como lo señala Forero Reyes (1989): “anchísimas enaguas de bayeta de Castilla y mantellina de la misma tela; ropa interior de lienzo ordinario (llamado “de la tierra”); camisa de blanco lienzo con arandelas de Bretaña, bordadas de ojalillos o de hilos, lanillas y sedas de colores, de manga muy corta y grande escote, que las damas cubrían con el indispensable pañuelo “rabo de gallo”, de ancha cenefa floreada y vivos colorines, o de lanilla o seda; finas alpargatas de capellada labrada, sujetas a los pies con hiladillos de hilo de Castilla; sombreros de alta copa y medianas alas con cinta negra; zarcillos, gargantillas de meloncillos de oro, anillos de plata u oro, e indispensablemente, devoto rosario de coquito, con extremo, cruz, pasadoras y cucharilla para los oídos, de oro”.

El anterior traje se consideró un traje típico y luego fue considerado como el traje nacional.

Mientras las clases altas de mediados de siglo ajustaron su indumentaria a la moda internacional, las clases bajas ajustaban el vestuario a los que la producción artesanal nacional hacía, como los lienzos de algodón provenientes del Socorro.

Para Martínez (1996) el paso definitivo hacia la moda internacional se dio en la segunda mitad del siglo XIX, cuando los ricos empezaron a encargar sus ajueres desde París y a competir en elegancia y estilo.

El comercio fue una actividad muy importante en cuanto al abastecimiento de diferentes productos en la Nueva Granada colonial, al igual que en todos los sectores en el comercio se establecieron ciertas jerarquías según el rol que cada uno desempeñaba; se encontraban los comerciantes de alto rango, seguido de los mercaderes más pequeños y con menores ingresos, los tratantes y los dueños de pequeños establecimientos de intercambio comercial entre poblaciones y al interior de las mismas ciudades y los asentamientos mineros.

La riqueza y la jerarquía social de los comerciantes más importantes al interior de la Nueva Granada implicaba, por supuesto, que eran hombres conservadores

tanto política como socialmente, ya que tenían un fuerte vínculo con España y una profunda lealtad con su monarquía. (...) Después de la Independencia, los comerciantes tuvieron siempre buena representación en el Congreso Nacional y en los gobiernos provinciales, y el progreso político se identificaba fuertemente con el desarrollo del comercio nacional.

En efecto, como lo analiza Castro Carvajal (1996), la clase alta criolla de la capital, adoptó rápidamente los valores de la sociedad burguesa, en la que el dinero era medida importantísima de la posición social y una búsqueda individualista de progreso económico era admirada y emulada. Según las elites criollas liberales, el progreso social y económico de la nación neogranadina se basaba en el crecimiento y fortalecimiento comercial.

Ancízar (1854) en el recorrido que hace por San José de Cúcuta, logra recopilar cierta información sobre el valor de la aduana recaudada y la movilidad comercial que allí se da y lo recopila dentro de uno de sus informes el cual lo da a conocer a través de su libro "Peregrinación de Alpha".

"Sabido lo que son y serán las aduanas, a pesar de la severidad de los empleados y la vigilancia de los guardas, recogí cuidadosamente en cada cantón, y auxiliado por los vecinos más veraces y notables, los siguientes datos:

Hay en el cantón San José 4.000 proletarios jornaleros,
que unos con otros gastan \$ 10 en ropas extranjeras;
son reales.....320.000
2.000 indios con medianas comodidades, que gastan
\$40.....640.000
700 ricos, que gastan a \$.....1.120,000
Hay en el cantón Rosario 2,000 jornaleros, que gastan a
\$8.....128,000
450 individuos con medianas comodidades, que gastan a
\$25 90.000
150 ricos, que gastan a \$ 100..... .120.000

Hay en el cantón Salazar o 5,500 jornaleros, que gastan a
\$4.....176,000
2.000 individuos con medianas comodidades, que gastan a
\$ 10.....160.000
500 ricos, que gastan a \$ 100.....400.000
Suma el consumo anual de ropas extranjeras, rs...3.154, 000

En cuyos cálculos se ha evitado toda exageración, como se conocerá comparando la masa de riquezas circulantes en la provincia con su población total. Risible cosa serían las aduanas si no fueran destructoras de la prosperidad pública, en cuanto se oponen a la extensión natural de los cambios, de la producción nacional y de los consumos baratos. Tengo la esperanza de verlas tan desacreditadas también como instrumentos fiscales, que al fin se persuadan nuestros estadistas de la conveniencia de abolirlas, sustituyendo algo más honroso para ellos y benéfico para el país.

Dentro de la sociedad neogranadina, la apariencia física era muy importante y se demostraba por medio del porte de cada uno de los elementos que conforman la indumentaria pues, según como se veían, eran tratados. Por eso fue fundamental y crucial para muchos la imagen y los pequeños detalles que influían para un el posicionamiento dentro un sector social.

De un artículo publicado en 1848 sobre la influencia del vestido, Martínez (1996) toma los siguientes apartes: "el traje del hombre ejerce una poderosa fuerza moral sobre su conducta. Si una persona decente se ve con zapatos flojos y sucios, la casaca empolvada, el cabello descompuesto, la corbata mal envuelta, deberá posiblemente sentir en sí propia una disposición de ánimo que corresponde a la negligencia del traje...si hubiera celo en los maestros y gobernantes... insensiblemente dejaríamos la inerte fisionomía indígena que nos caracteriza para tomar otra más animada y más suave y nuestros modales y nuestro traje adaptados al grado de cultura del sitio en que vivimos nos ahorrarían las sátiras y el ridículo que descargan sobre nosotros los extranjeros que vienen a visitarnos."

La imagen internacional que se proyectó de la nación en muchas ocasiones fue en contra de la que los gobiernos quisieron mostrar, pues en la Nueva Granada primaban los sectores populares más que las elites y los notables. En la práctica, y como lo describen repetidamente los viajeros europeos, como Holton y Hettner, la indumentaria de las gentes de la nueva república estaba condicionada por prejuicios raciales y diferencias sociales.

Ancízar (1854) da a conocer algunas descripciones de la indumentaria utilizada por la clase popular neogranadina, entre ella los "pobres": "En el distrito de Panipauna, pueblo minero, las mujeres visten unas enaguas de lienzo atadas al pescuezo, sacando los brazos por las aberturas laterales; los hombres llevan calzón ancho, y cuando salen por acá se ponen camisa. En Tunja las mujeres pobres visten saya y mantellina de bayeta oscura, llevan sombrero y andan embozadas, lo que las da el aire de frailes franciscanos: los artesanos y jornaleros abandonan las pesadas ruanas que les embarazan los movimientos, ni han dejado aquel exterior abatido que en los tiempos coloniales revelaba el menosprecio en que eran tenidos. En compensación las gentes acomodadas demuestran gusto y aseo en el vestido y las habitaciones, particularmente las damas, que son bellas, agraciadas y de una elegancia señorial sin afectación ni quijotería, candorosas y en extremo sensibles para las afecciones domésticas."

Las diferencias que se encuentran entre las clases sociales a parte del vestido se vieron reflejadas en los diferentes espacios como los monasterios y sitios de residencias. En cuanto a los monasterios eran utilizadas las indígenas y las esclavas para servir a las religiosas y a las mujeres que eran llevadas a dichos lugares.

Las edificaciones utilizadas por los pobladores neogranadinos también formaron parte de la diferenciación social en donde al igual que el vestido también fue dado a conocer por medio de los análisis iconográficos realizados por la Comisión Corográfica.

Como lo señala Rodríguez Jiménez (1996), la casa de alto y bajo, como se llamaba a la de dos pisos, era propia de las familias más ricas. Se requería gran para construir una edificación de esta complejidad. La teja y el adobe empezaron a ser utilizados en el siglo XVII, sin embargo, no todas las poblaciones contaban con fábricas para su producción, ni se los conseguía a lo largo del año. El precio de la teja

hacía de distintivo de las casas que lo enseñaban en sus techos. La construcción de una vivienda de dos pisos llevaba varios años. Hoy los restauradores de estas viviendas encuentran que muchas se construyeron en forma interrumpida. (...) Una forma más modesta de casa de una planta, difundida en todas las ciudades neogranadinas, fue la construida en forma de L alrededor de un patio central. (...) En estas casas vivía la gente de condición social media de las ciudades: blancos pobres y mestizos de algún patrimonio. (...) El bohío, o rancho de paredes de bahareque y techo de paja, era la vivienda común de la gente pobre de todas las ciudades coloniales. Estaba conformada por una sola alcoba que servía de dormitorio y sala. En la parte posterior una hornaza bajo una enramada de techo pajizo sin paredes era toda la cocina. En cada lugar, estas indicaban que allí vivían indígenas, mulatos y negros.

Las pinturas realizadas por la Comisión Corográfica evidencian las grandes diferencias entre estas dos clases sociales, muestran los contrastes que existen entre ellas y los diferentes ambientes sociales del cual hacen parte. Los "notables son dibujados en interiores y previamente adecuados y vestuario acorde con la ocasión para plasmarlos en las acuarelas, sin perder su posición, postura, su altives, elegancia y porte, no se muestran en ambientes familiares sino sociales. Mientras tanto los "pobres" se dibujan en sus ambientes populares, mostrando sus carencias y falencias, en actividades cotidianas de forma muy casual, sin ocultar sus atuendos o tal vez lo que quedan de ellos. En cuanto a la riqueza que ofrecen las láminas, se ven reflejadas en la pintura de las clases populares, pues dan más información sobre el real estilo de vida que llevan estos habitantes.

La ambigüedad en las acuarelas crea una especial importancia desde el punto de vista histórico-social puesto que permite el reconocimiento de la nación de una manera individual por parte de quien las observa, y permite analizarlas desde un punto de vista crítico por sus tintes raciales que en ellas se observa, de una u otra manera clasista y de cierta forma no objetiva, puesto que obedecen al punto de vista de un grupo de intelectuales liberales de dicho siglo.

III. REFLEXION FINAL

La sociedad colombiana a lo largo de su historia ha llevado a cabo diferentes procesos sociales, políticos, económicos y culturales que sentaron las bases para lograr adquirir una identidad propia.

Tras la disolución española, surgen importantes procesos económicos y políticos que llegan con la independencia y exigen cambios cruciales dentro de la sociedad neogranadina, sin embargo dicha sociedad sigue movilizándose dentro de las herencias de sus colonizadores, por tanto surge la necesidad de conocer al país en todas sus dimensiones, bajo la idea de un imaginario nacional, dicha idea es llevada a cabo por intelectuales de la elite del momento quienes ponen en marcha el proyecto científico más importante en la historia nacional.

El proyecto realizado por la Comisión Corográfica bajo la dirección de Agustín Codazzi, fundamentó las bases para el conocimiento y reconocimiento integral del territorio, cuyo propósito principal fue el de construir la nación con características homogéneas. Dicha idea no se logró llevar a cabo de esa manera ya que Colombia se constituía por múltiples culturas y razas que lo hacía un país totalmente heterogéneo.

La importancia y reconocimiento que alcanzó la Comisión Corográfica se debió gracias a lo complejo y completo trabajo realizado bajo la mirada geográfica, cartográfica, social, cultural y política con que se llevó a cabo.

Los resultados obtenidos del recorrido realizado por las diferentes regiones de la Nueva Granada se convirtieron en una herramienta pedagógica, la cual dio a conocer la diversidad poblacional y la riqueza cultural de la nación, estableciéndola como un país de regiones.

La estructura de la estratificación social, continuó con la misma establecida por los españoles, pero con diferentes protagonistas, la idea liberal, de hacer una nación igualitaria nunca se llevó a cabo ya que dentro de la movilidad política no había la posibilidad de aceptar en el poder a individuos no pertenecientes a su nivel intelectual y económico o que hicieran parte de su círculo social gente de diferente estirpe.

La indumentaria se consideró como un fuerte referente social, puesto que clasificó a los habitantes neogranadinos, según su nivel de desarrollo, actividades económicas, actividades culturales, ubicación geográfica, posición social, raza, edad, estableciéndose como un símbolo cultural que se materializó por medio de la imagen.

IV. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

MARTÍNEZ CARREÑO, Aída. La prisión del vestido. Aspectos sociales del traje en América Latina. Bogotá: Editorial Planeta, 1995.

MARTÍNEZ CARREÑO, Aída. Un siglo de moda en Colombia. 1830-1930. Bogotá: Fondo Cultural Cafetero, 1981.

HOLTON, Isaac Farewell. La Nueva Granada: veinte meses en los Andes. Publicado en inglés: New York: Harper and Brothers, 1857. Traducción Ángela de López: Bogotá: Ediciones del Banco de la República, 1981.

CASTRO CARBAJAL, Beatriz. Historia de la vida cotidiana en Colombia. Bogotá: Editorial Norma, 1996.

RESTREPO, Olga, "Un imaginario de la nación. Lectura de láminas y descripciones de la Comisión Corográfica". Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura, N°. 26 (1999): pp. 31-58.

APPELBAUM, Nancy P. Dibujar la nación. La Comisión Corográfica en la Colombia del siglo XIX. Bogotá: Universidad de los Andes, ediciones uniandes, fondo de cultura económica, 2017.

ANCÍZAR, Manuel (1853): La peregrinación de Alpha por las provincias del norte de La Nueva Granada en 1850-1851, Bogotá, Echeverría. Versión en línea, Banco de la República, Biblioteca Luis Ángel Arango, Biblioteca virtual:

<http://www.lablaa.org/blaavirtual/historia/perealpha/indice.htm>.

9

COMPRESIÓN LECTORA Y
RENDIMIENTO ESCOLARREADING AND LOW SCHOOL
PERFORMANCE COMPREHENSION

Consuelo de los Ángeles Molina Ibarra¹

Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Cotopaxi-Ecuador.

RESUMEN

Una herramienta vital dentro del campo educativo, para acceder al conocimiento y la construcción de la realidad, es la comprensión lectora. Esta representa un elemento significativo en el desarrollo del ser humano. El objetivo de esta investigación es determinar cómo la comprensión lectora influye en el rendimiento escolar de los estudiantes de séptimo grado de la Unidad Educativa "Manuelita Sáenz". Se ha podido constatar que la problemática de la comprensión lectora es un tema que se presenta en la literatura internacional como unade las principales dificultades que propician un bajo rendimiento escolar.

¹ consu.molina@gmail.com 0984191627 Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Cotopaxi-Ecuador. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0531-6023>

Diferentes investigaciones realizadas en Chile, Perú, España, México, destacan la interrelación entre estos dos aspectos y consideran que un factor importante para lograr un alto rendimiento académico, es que los estudiantes sean capaces de extraer información, de interpretar lo leído e inferir el significado, así como evaluar críticamente el contenido del texto, lo cual aumentaría, además, el vocabulario y por ende su aprendizaje significativo. Se puede constatar en varios autores. Para determinar el nivel de comprensión lectora, en los 15 estudiantes de séptimo grado de la Unidad Educativa Manuelita Sáenz, de la provincia de Cotopaxi, Cantón Latacunga Ecuador, se le aplicó un test basado en diferentes indicadores seleccionados por la autora donde se median a través de los contenidos más complejos abordados en la asignatura de Lengua y Literatura. La investigación fue el tipo descriptiva explicativa. Se corroboró que existe una estrecha relación entre el nivel de comprensión lectora y el bajo rendimiento académico en este grupo de estudiantes.

PALABRAS CLAVES: comprensión lectora, rendimiento escolar, niveles de lectura.

ABSTRACT

A vital tool within the educational field, to access knowledge and the construction of reality is reading comprehension. It plays a significant role in human development. The aim of this research is to determine how reading comprehension influences the school performance of seventh grade students in the Manuelita Sáenz Educational Unit. It has been observed that the problem of Reading comprehension that is presented in international literature as one of the main difficulties that lead to low school performance. Different investigations carried out in Chile, Peru, Spain, Mexico, highlight the interrelationship between these two aspects and consider that an important factor to achieve a high academic performance is that students are able to extract information, interpret what they read and infer the meaning, as well as critically evaluate the content of the text, which would also increase the vocabulary and therefore their significant learning. This can be seen in several authors. In order to determine the level of Reading comprehension, an assessment was applied to the 15 seventh grade students of the above-mentioned educational unit. Different indicators selected by the author were used in different contents approached in the subject of Language and Literature. The research that will be applied is of the descriptive

explanatory type. It was corroborated that there is a close relationship between the level of reading comprehension and the low academic performance in this group of students.

KEYWORDS: Reading comprehension, school performance, levels of Reading.

INTRODUCCIÓN.

La lectura no es solamente la reproducción y repetición de la comunicación escrita, sino es entender como fue construido el texto, para ello se necesita manejar un buen número de palabras y saber entrelazarlas sintácticamente.

La lectura es un proceso de comunicación entre el escritor (texto) y el lector (sujeto), donde el escritor (que en este caso significa persona que escribe), transmite mensajes o información al lector (persona que lee), a través de la escritura de la lengua. El proceso de comunicación escrita es bastante complejo, en el cual el escritor "codifica" el mensaje a transmitir al lector y este al leerlo, decodifica dicha información. Este proceso se inicia en el cerebro de quien escribe y termina en el cerebro del que lee. Los signos gráficos que utiliza el escritor para hacer conocer sus mensajes o sus intenciones deben estar previamente almacenados en su cerebro. Estas intenciones se asimilan cuando se desarrolla la habilidad lingüística de leer. En consecuencia, para escribir hay que aprender a leer y desarrollar la lectura continuamente (Cassany, 2014)

La lectura juega un papel importante en la formación cultural de las personas, en el aprendizaje y dominio de la lengua. Según Mayor (2001) la lectura es importante porque favorece el desarrollo del pensamiento ya que estando en ella se reflexiona, medita y se crea. En otro sentido la lectura comprensiva es un mecanismo positivo porque permite el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y divergente.

A tono con lo anterior en todos los niveles de enseñanza los docentes deben concientizar la importancia que tiene formar esta habilidad, siendo ella una de las competencias que se requieren tanto para la vida como para ejercer cualquier profesión.

ESTADO DEL ARTE

Para entender el significado de leer como comprender señala Palacios (2001), citado por Gómez:

“El significado de un texto no reside en la suma de significados de las palabras que lo componen, sino solo coincide con el significado literal del texto ya que ellos se construyen los unos en relación con los otros” (Gomez, 2011, pág. 30).

La aceptación del significado de cada palabra depende de la frase donde aparece; así como el párrafo puede contener la idea central de un texto o construir un simple ejemplo según su articulación en el discurso. Un mensaje verbal jamás ofrece la totalidad de la información, sino que el emisor lo construyó simplemente con la información que juzgó necesaria para que el receptor la entienda, suponiendo que hay muchas cosas que no hay que explicitar. Para Valladares (1998), la comprensión de textos está presente en todos los escenarios de todos los niveles educativos y se considera una actividad crucial para el aprendizaje escolar; todo lo que los alumnos adquieren, discuten y utilizan en las aulas surge a partir de los textos escritos (Gomez, 2011, pág. 30).

Durante mucho tiempo, sin embargo, esta actividad fue relegada en la educación por centrarse demasiado en la enseñanza de habilidades simples de decodificación y automatización de la lectura; actividades asociadas con la interpretación parcial e inadecuada del concepto de alfabetización.

La comprensión de textos es una actividad constructiva compleja de carácter estratégico que implica las interacciones de características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado.

Garner y Reis (1981: cit. Por Díaz Barriga y Hernández, 2002) señalan que muchos alumnos no pueden darse cuenta de la existencia de muchos obstáculos que pueden encontrarse cuando leen los textos, por lo tanto no pueden prever las medidas necesarias para autorregular su proceso de comprensión o bien de auto-supervisión. Burón (1993) Díaz Barriga y Hernández, 2002). Denomina a este fenómeno meta-ignorancia, ya que el lector no se da cuenta de la existencia de obstáculos que hay que regular, lo

cual implica no saber diferenciar cuando se está comprendiendo y cuando no. cit. (Gomez, 2011, pág. 31).

El plan para leer el texto debe elaborarse teniendo en cuenta las variables meta-cognitivas de la persona, tareas y estrategias, en base a esto se pueden seleccionar las estrategias con mayor pertinencia para desarrollar la tarea de lectura. (Barriga, 2014). Nos dice que los lectores eficientes son quienes saben decidir cuales estrategias de las que conocen son las que favorecen el rendimiento en la comprensión en función de los propósitos planteados al inicio de la lectura.

En todo este trabajo de leer es importante tomar en cuenta el aprendizaje previo, que el ser humano posee. Según (Artega, 2011) La comprensión de textos tiene como antecedente el acto de leer; en este sentido leer es un proceso intelectual y cognitivo que nos permite obtener información a partir de un texto.

La comprensión es producto de una serie de acciones, atender y entender las explicaciones en clase, identificar y relacionar los conceptos claves, organizar la información relevante para dar lugar a que las ideas se conviertan en nuevos conocimientos. Es en la medida que se ejercite la comprensión en la que gradualmente se agiliza y se vuelve habilidosa. (Barriga, 2014)

NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA

Los niveles de la comprensión lectora se entienden como métodos de pensamiento que tienen lugar en el proceso de la lectura, los cuales van interviniendo paulatinamente a medida que quien lee utiliza sus conocimientos previos y los asocia a la lectura.

Para realizar este proceso es necesario citar los niveles existentes.

El primero de ellos es el nivel Literal, el segundo es el nivel inferencial, y el tercero es el nivel crítico².

² Arboleda (2016) sugiere por su parte un cuarto nivel, quizás el más complejo: el nivel edificador, interrelaciona con los anteriores aunque con diferencia específica. Aboga por una comprensión edificadora, considerando que la comprensión no puede reducirse a un sentido ni axiológico ni semántico cognitivo, sino que, aunque las incorpora, va más allá de estas dos dimensiones. “El nivel edificador subsume niveles reconocidos en el proceso de la lectura comprensiva y precisa del sujeto la capacidad de dilucidar pasivos frente al acto de vivir y generar creativa, crítica y operativamente acciones para alumbrar vida” (...). Este nivel, en virtud del procesamiento en referencia, convierte la lectura y producción textual comprensiva en procesos fácticos, acontecimentales en donde comprender auténticamente es posible si se incluye en tal mecanismo acciones edificantes de hecho, heurísticamente humanizantes, experiencias urdidas

NIVEL DE COMPRENSIÓN LITERAL

En esta etapa se lee conforme al texto, en este nivel se solicita respuestas simples, que están explícitas en la lectura, pero requiere que conozcas las palabras. Podríamos dividir este nivel en dos: nivel primario y nivel de profundidad.

La lectura de nivel primario, se centra en las ideas e información que están explícitamente expuestas en el texto, por reconocimiento o evocación de los hechos. El reconocimiento puede ser el detalle, que es el que identifica nombres, personajes, tiempo y lugar de un relato o del texto, la idea más importante de un párrafo, identifica el orden de las acciones.

Realiza una lectura elemental, paso a paso del texto, lo situamos en una determinada época, lugar, e identificamos personajes principales y secundarios.

Muchos de los fracasos escolares en la lectura son por la falta de conocimiento del vocabulario, por la falta de conocimiento en las expresiones metafóricas.

LECTURA LITERAL EN UN NIVEL PRIMARIO (NIVEL 1)

Se centra en la idea e información que están explícitamente expuestas en el texto por reconocimiento o evocación de los hechos. El reconocimiento consiste en la localización e identificación de los elementos del texto. (Gordillo, 2009). Que pueden ser:

- 1.- de ideas principales: Es decir la idea más importante de un párrafo o relato;
- 2.- de secuencias: identifica el orden de las acciones;
- 3.- por comparación; identifica caracteres, tiempos y lugares explícitos.
- 4.- De causa o efecto; identifica razones explícitas de ciertos sucesos o acciones.

NIVEL DE COMPRENSIÓN INFERENCIAL

En este nivel se describe por indagar y darse cuenta de la relación y asociación de significados que permiten al lector leer entre líneas y entender o deducir la

en el relato de su propia comprensión y crecimiento personal y social. Si da lugar, por ejemplo, a que el comprendedor relate su práctica de participación en la construcción de ámbitos de vida que dignifiquen la condición humana.

idea implícita. En este nivel el lector explica lo leído más ampliamente, es capaz de agregar informaciones y experiencias anteriores, utilizando los conocimientos previos con los conocimientos nuevos, para así afianzar lo leído y hacerlo propio y significativo. La meta del nivel inferencial, es la elaboración de conclusiones. Este segundo nivel de comprensión es muy poco desarrollo por el lector, ya que requiere un grado de abstracción. El concepto de inferencia comprende, tanto las deducciones estrictamente lógicas, como las conjeturas o suposiciones que pueden realizarse a partir de la lectura misma.

EN ESTE NIVEL SE ENCIERRA LAS SIGUIENTES OPERACIONES.

- 1.- Inferir detalles adicionales que, según las conjeturas del lector, pudieron haberse incluido en el texto para hacer lo más informativo, interesante y convincente:
- 2.- Inferir ideas principales, no incluidas explícitamente.
- 3.- Inferir secuencias sobre acciones que pudieron haber sucedido, si el texto hubiera terminado de otra manera.
- 4.- Predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa.
- 5.- Interpretar un lenguaje figurativo, para inferir la significación de un texto.

NIVEL DE COMPRENSIÓN CRÍTICO

A este nivel se le considera el ideal, ya que en él lector es capaz de emitir juicios de valor, sobre el texto leído, aceptarlo o rechazarlo, pero con argumentos. La lectura crítica tiene un carácter evaluativo, en el que interviene la formación del lector, su criterio y conocimiento de lo leído.

Dichos juicios toman en cuenta cualidades de veracidad, aceptabilidad, probabilidad y los juicios de valor pueden ser:

- 1.- de realidad o fantasía: según la experiencia del lector, con las cosas que lo rodean o con los relatos de las lecturas.
- 2.- De adecuación y validez: compara lo que está escrito con otras fuentes de información.

3.- De apropiación: requiere de evaluación relativa en las diferentes partes para asimilarlo.

4.- De rechazo o aceptación: depende del código moral y del sistema de valores del lector.

Los bajos niveles de comprensión lectora en los estudiantes han traído mayores índices de disertación, baja calidad académica.

Con el propósito de responder a la pregunta de investigación planteada y el objetivo principal, fue necesario asumir una metodología de investigación orientada

RENDIMIENTO ESCOLAR

El rendimiento académico es un término complejo, pues como se puede ver ya en su conceptualización, se le atribuyen denominaciones varias, tales como aptitud escolar, desempeño académico, rendimiento escolar lo cual destaca como componentes de la definición la aptitud y el esfuerzo del estudiante (Navarro, 2003). Así mismo la complejidad se halla en la diversidad de factores que se le atribuyen. Jiménez (2000) citado por (Navarro, 2003), por ejemplo, la hace depender de la evaluación que comprueba un determinado nivel de conocimientos.

Con el desarrollo de la psicopedagogía se ha profundizado en el valor de los componentes cognitivos del aprendizaje tales como la inteligencia, la motivación, el autocontrol y las habilidades sociales que ahora fungen también como factores del rendimiento (Navarro, 2003). Además de los aspectos ya mencionados y que se podrían categorizar como personales, se estudian también factores sociales e institucionales (Garbanzo, 2007, págs. 43-63). Existen trabajos como el de Mirete, B & García, F. (2014) que relacionan el rendimiento académico con el uso de las Tics y las redes sociales (Minarete & García, 2014).

Habría que decir entonces que el rendimiento escolar es más bien un constructor, es decir, una construcción teórica que involucra muchos factores, y que sirve de soporte intelectual para avanzar en la investigación pedagógica. Esto significa para nuestro tema que son variadas las causas del rendimiento escolar y que si

se quiere hacer un estudio exhaustivo es necesario realizar mediciones de todos los factores. Sin embargo, como se desprende del estudio de Navarro (2003) tres son los factores que tradicionalmente se consideran más importantes, a saber, la aptitud intelectual, el hábito del estudio (el esfuerzo) y las calificaciones obtenidas. Así se puede colegir de trabajos de investigación como el de Martínez (1996) que señala estos como los más destacados, teniendo en cuenta también la personalidad, el clima familiar y pedagógico (Martínez, 1996). Elegimos para el presente trabajo la siguiente definición: "Nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico" (Jiménez, 2000) citado por Navarro" (2003).

INFLUENCIA A NIVEL INTERNACIONAL

Las analogías y no menos divergencias, del ámbito político a nivel mundial, dan cuenta que el tema educativo es prioridad en el mundo.

Por consecuencia, al analizar comparativamente el rendimiento entre ellas no puede ser homogénea, ya que no es posible tomar referencias unánimes y conformes a criterios. Como posibles guías o parámetros que permitan adquirir algunas ideas

Comparativas, se presentan algunos datos: Gastos por alumnos de establecimientos públicos de enseñanza, primaria y secundaria obligatoria, en miles de euros por alumno (1996)

Bélgica: Comunidad flamenca únicamente, Los datos de la enseñanza secundaria inferior agrupan los niveles en inferior y superior. Grecia y Luxemburgo: Los datos de la enseñanza primaria agrupan la educación preescolar y la primaria y los de la enseñanza secundaria inferior agrupa también la superior. España: Los datos de la enseñanza secundaria inferior agrupan los niveles obligatorios y Bachillerato. Irlanda: La mayoría de los colegios son privados concertados aunque los datos fueron dados como si fueran de enseñanza pública. Países bajos: Las escuelas públicas son minoritarias, aunque la ley dc 1917 prohíbe tratar diferenciadamente los dos sectores. Reino Unido: Los datos de enseñanza secundaria inferior agrupan los niveles obligatorios y superiores. Islandia: Los datos de la enseñanza primaria agrupan la educación preescolar y la primaria y los de la enseñanza secundaria obligatoria agrupan también la superior. Noruega: Los datos no se proporcionaron de forma desglosada. (Cano, 2001)

Alumnos que no obtienen el título o diploma en educación secundaria

Obligatoria (Va). Año 1996

Primaria	Belg.	Alema.	Grecia	Españ	Fran	Irlan	Lux	Itali	P.Bajo.	ReinU.
	89	8	11	28	18	9	7	10	16	9

Fuente: Eurostat, U.O.E. Eurydice. Reestructurado por la autora

INFLUENCIA A NIVEL NACIONAL.

El Ecuador ha perdido el año en calidad de la educación. Los informes nacionales e internacionales así lo expresan. La calidad, como todos sabemos, está asociada a la formación y capacitación de los docentes. En este sentido, la política del Sí Profe ha fallado, porque sus capacitaciones son aisladas, no forman parte de un sistema y no llegan a todos. La calidad de los aprendizajes es el aspecto más débil. Por lo tanto, es necesario evaluar las políticas públicas actuales y consensuar las nuevas, y que se refuerce la política de formación inicial y continua de todo el profesorado. (Zamora, 2013)

Basta ver la realidad de las instituciones educativas, en los sectores urbano-marginales y rurales. Existe un pobre desarrollo de los procesos pedagógicos, una ausencia de infraestructura y un personal poco preparado.

METODOLOGÍA.

La metodología plantea una forma práctica de llevar a cabo, o lograr la finalidad que se propone. En el aprendizaje significativo la finalidad es de lograr que el nuevo conocimiento tenga significados para el estudiante al reaccionarlos con conocimientos anteriores, por lo cual se puede aplicar la siguiente metodología.

Los investigadores han indicado a lo largo del tiempo que la lectura se puede enseñar en fases para mejorar la comprensión.

Este estudio profundiza en comprender como la situación en el aula y los métodos utilizados por los maestros de enseñanza utilizados en la Unidad

ENFOQUE.

Entre las características de esta investigación están: un enfoque cualitativo, ya que se utiliza una recolección de datos no numérica, que permite generar

preguntas a lo largo de la investigación, para refinarlas y responderlas. A medida que se va averiguando los hechos se los va interpretando. El estudio puede ser modificado dependiendo los factores que rodean al mismo. Se realizó la muestra con el fin de realizar un diagnóstico de la situación de los estudiantes, luego de la recolección se analizaron los resultados mediante la metodología utilizada por el programa SPS, finalmente se interpretó los datos, contrastando la correlación entre comprensión lectora y rendimiento, se obtuvo como resultado que existe una estrecha relación entre ambas variables.

(Ries, 1981) Citado por Díaz Barriga Hernández, 2002) "señalan que muchos alumnos no pueden darse cuenta de la existencia de muchos obstáculos que pueden prever las medidas necesarias para autorregular su proceso de comprensión o bien de autosupervisión, denomina a este fenómeno meta ignorancia, ya que el lector no se da cuenta de la existencia de obstáculos que hay que regular, lo cual implica no saber diferenciar cuando se está comprendiendo algo o no".

Se lo realiza de manera simultánea. Se obtiene las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos). Y finalmente se evalúa el desarrollo natural de los sucesos.

El diseño de la investigación es de una teoría fundamentada que significa que la teoría (hallazgos) va emergiendo fundamentada en los datos, con la finalidad de explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas.

TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN

La técnica que se utilizó fue la observación con un test de registro en la cual se observó cada una de las clases, aplicándose en el área de lengua y literatura el test permitió darnos cuenta que los estudiantes de 7mo grado, no tienen el hábito de leer; este test fue procesado a través del programa SPS.

El alcance de esta investigación es descriptiva explicativa, y la población que se utilizó son 15 estudiantes de séptimo año de educación general básica de la escuela antes mencionada.

Se eligió el estudio de las dos variables independiente y dependiente, teniéndose como variable independiente la comprensión lectora, y como variable dependiente el rendimiento académico, se recurrió a el tipo de investigación cualitativa ordinal en la variable independiente, y en la otra variable dependiente, cuantifica, lo cual quiere decir que la investigación es mixta, considerando la escala Likert para el estudio de los datos investigados, una vez ingresados los datos se analizó la fiabilidad utilizando el Alpha de Cronbach, obteniéndose como validez del constructo KMO. En cuanto a la validez de contenido se estableció una correlación de ítems total.

En la estadística descriptiva se trabajó, con las medidas de tendencia central que son moda y mediana para la variable independiente, con la mediana, y media aritmética para la variable dependiente. También se trabajó con las medidas de dispersión con la variable dependiente con la varianza

RESULTADOS

La lectura, en efecto constituye un proceso estratégico de adquisición de significado que necesita la conciencia de los muchos procesos de razonamiento implicados y controlados, ya que cabe señalar que en la lingüística social o geográfica se empleara el mismo sistema lingüístico de manera más o menos diferenciada, según las circunstancias más diversas y según el contexto comunicativo.

De hecho, (Tonelotto, 2005-2008) han demostrado que tanto las habilidades de reconocimiento de las palabras como la comprensión de la lectura están relacionadas con el rendimiento académico, indicando de esta manera que las habilidades de la lectura son buenos predictores del rendimiento escolar.

Para ello y por medio de las aplicaciones de test de comprensión lectora, se verificó que en los niños; se prestó atención al desarrollo del concepto de la lectura en los alumnos del Séptimo grado. Para lo cual el 30% de los estudiantes nos refleja que la lectura genera el desarrollo del intelecto. Conciben la comprensión como producto de una serie de acciones, atender y entender las explicaciones en clase, identificar y relacionar los conceptos claves, organizar la información relevante para dar lugar a que las ideas se conviertan en nuevos conocimientos y estar en condiciones de entregar productos de lectura. A pesar que no especificaron que la lectura es la base del aprendizaje se puede inferir que al exponer que el

intelecto se fomenta con la lectura están considerando que una lectura eficiente sustenta el aprendizaje.

El 70% de alumnos del séptimo grado deja claro que la lectura eleva el conocimiento, mejora el dominio del lenguaje, ayuda a manejar mayor la cantidad de términos y se mejora la dicción. Como lo explica (Smith, 1989) el desarrollo del vocabulario es consecuencia de la capacidad cognitiva en base a la comprensión lectora la capacidad verbal aumenta. Sin embargo, como se había dicho que tienen relación las dos variables tanto la de la comprensión lectora, como la del rendimiento escolar, con los resultados obtenidos podemos decir que si existe relación íntimamente ligada a esta hipótesis. Cabe señalar también que la lectura es una habilidad compleja cuya finalidad última persigue la comprensión de un texto escrito. Esta ampliamente consensuado que los dos grandes componentes de la lectura son el reconocimiento de las palabras y la comprensión lectora.

CONCLUSIONES

Se puede concluir diciendo que la comprensión lectora incide en el aprendizaje significativo al tratarse de una destreza básica para el entendimiento de los contenidos, no obstante mientras el alumno está en la escuela tiene la asistencia del profesor quien se encarga generalmente de explicar cualquier contenido disminuyendo el impacto que la baja comprensión lectora puede tener. Sin embargo en casa el menor puede sufrir las consecuencias de una baja comprensión lectora si no cuenta que despeje sus dudas. Es de tal manera que la comprensión lectora puede afectar el aprendizaje de varias materias en general: sin embargo, por lo antes expuesto, el impacto de la misma se ve disminuido.

La baja comprensión lectora a futuro puede acarrear más problemas de los que se pueden presentar a nivel escolar, el alumno por ende puede generar fallas de redacción, poco vocabulario, bajo nivel de auto aprendizaje, poco desarrollo del pensamiento análogo, y poca atención en los contextos y demasiada atención en las palabras.

Entre los factores detectados que afectan la comprensión lectora en la muestra investigada, se encuentra principalmente la falta de hábitos de lectura, por lo que no se promueve la costumbre de leer voluntariamente. El objetivo de la

investigación es también dar pautas o instrumentos de intervención que tengan los actores, del proceso enseñanza aprendizaje.

Son factores también la falta de interés por el tema de las lecturas, una técnica poco adecuada para leer y el poco apoyo o motivación por parte de los adultos que rodean a los estudiantes (padres de familia, sociedad en la se desenvuelven y docentes) es así como la comprensión lectora se ve afectada por la motivación para empezar a leer, sin embargo, si un estudiante motivado empieza a leer pero no entiende, la motivación inicial se perderá, de forma que la comprensión lectora y la motivación para hacerlo están relacionadas entre sí.

La técnica de la lectura utilizada por el estudiante también influye en la facilidad o dificultad para comprender el texto, de forma que los estudiantes que no han superado el estilo de lectura manejado durante el aprendizaje de la misma (en voz alta y palabra por palabra).

Se presenta en el siguiente cuadro el desarrollo de la investigación con los resultados obtenidos en la misma.

PRUEBAS ESTADISTICAS	VALOR	ANALISIS
Alfa de conbach	,845	Esta prueba relaciona los ítems de instrumento, cuyo valor para ser aceptado debe ser mayor 0,7, por ende el valor obtenido es fiable y se puede utilizar el instrumento.
Medidas de tendencia central	Moda: Mediana:	Calcula la mayor frecuencia de los datos distribuidos. Representa el valor de la variable de posición central en un conjunto de datos ordenados.

Tabla de frecuencia.	Frecuencia absoluta Frecuencia Relativa Frecuencia acumulada Frecuencia relativa acumulada	Frecuencias absolutas para todos los eventos iguales o anteriores que un cierto valor. La frecuencia relativa se puede expresar en tantos por ciento y se representa por n Es la frecuencia absoluta acumulada y el total de la muestra. Es el cociente entre la frecuencia acumulada de un determinado valor y el número total de datos.
Medidas de dispersión	Varianza	Relaciona la variabilidad de los resultados entre sí de cada ítem; como es el caso de la pregunta N°2 es de ,314 es decir no existe mayor variabilidad en las respuestas.
Estadística Inferencial	Prueba de normalidad Prueba de Homocedasticidad SHAPIRO Pruebas paramétricas SPERMAN	Son los resultados de la prueba indican si se rechazan o no puede rechazar la hipótesis nula de que los datos. Para los resultados se obtiene valores menores a 0,5 no tiene una distribución normal por ende se realiza pruebas no paramétricas.

		<p>Se utiliza para evaluar la igualdad de las varianzas para una variable. ,892 en su mayoría son iguales, es decir tienen igualdad.</p> <p>Se aplica esta prueba debido a que los datos son correlacionales y descriptivos Según refleja el instrumento de evaluación utilizado. En esta prueba se relaciona cada uno de los ítems utilizado en el instrumento, y el programa SPSS, marca (con un asterisco) los ítems que tiene relación significativa al 0,05 y con (dos asteriscos) a los que se relacionan significativamente al 0.01</p>
--	--	--

ANÁLISIS DE DATOS

En esta investigación lo que se quiere es determinar cómo la comprensión lectora influye en el rendimiento escolar de los estudiantes de séptimo grado de la Unidad Educativa "Manuelita Sáenz; Para lo cual se procedió a verificar la problemática planteada que es la falta de comprensión lectora, en las lecturas que los niños desarrollan, por tal motivo era importante realizar la operacionalización de variables se utilizó como fuente de investigación el artículo sobre el rendimiento escolar (Lamas, 2015).

Aplicando para la investigación el instrumento de evaluación se obtuvo el 0,845 en el alfa de combrach, el mismo que es un valor aceptable para sustentar un instrumento de análisis fiable, para que este estudio sea aceptado debe ser mayor a 0,7 por ende el valor obtenido nos muestra que si podemos utilizar este instrumento; también trabajamos con las medidas de tendencia central como es la moda y la mediana, ya que nos permitieron calcular la mayor frecuencia de los datos distribuidos; también trabajamos con la tabla de frecuencia absoluta,

y frecuencia acumulada ya que estas nos permiten tener un valor consiente y un numero de datos exacto; se utilizó las medidas de dispersión como es la Varianza ya que esta relaciona la variabilidad de los resultados entre sí de cada ítem; como es el caso de la pregunta N° 2 que es de 0,314 es decir no existe mayor variabilidad en las respuestas:

REFERENCIAS BIBLOGRÁFICAS

- Arboleda, J. C. (2016). Elaboración de textos académicos en el marco de la comprensión crítico edificadora. Revista Boletín Redipe, 8/7.
- Artega, L. (2011). la comprension lectotra y el bajo rendimiento escolar. Revista de comunicacion e investigacion een desarrollo, 27-36.
- Barriga, D. (2014). la comprension lectora. Ra Ximhai, 265-277.
- Cano, J. (2001). El rendimietno escolar y sus contextos. Revista Complutense de Educacion, 15-80.
- Cassany, L. (2014). La comprension lectora. Revista cientifica de america latina.
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. Revista Educación, 43-67.
- Gomez, J. (2011). Comprension Lectora y Escolar, Una ruta para mejorar la comunicacion. COMUNI@CCIÓN: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo, 27-36.
- Gordillo, A. D. (2009). Los niveles de comprension lectora. Revista Actualidades Pedagogicas N° 53, 1- 14.
- Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. Propositos y representaciones , 313-386.
- Martínez, V. (1996). Factores determinantes del rendimiento académico en Enseñanza Media. Publicación oficial del Colegio de Psicólogos de Madrid, 3-14.

- Minarete, B., & García, F. (2014). Rendimiento Académico y Tic. Una experiencia con webs didácticas en la Univerdiad de Murcia. Pixel-bit. Revista de medios y Educación, 169-183.
- Navarro, R. (2003). EL RENDIMIENTO ACADÉMICO: CONCEPTO, INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1-13.
- Ries, G. y. (1981). Comprension Lectora.
- Smith, V. (1989). La Ciencia del Texto. Paidos.
- Zamora, E. (01 de 06 de 2013). Desface entre ek rendimiento academico reale ideal y sus efectos en la calidad educativa e los estudiantes. Universidad Tecnca de Babahoyo. Babahoyo, Babahoyo, Ecuador: Publicaciones CEPEC.
- Artega, L. (2011). la comprension lectotra y el bajo rendimiento escolar. Revista de comunicacion e investigacion een desarrollo, 27-36.
- Barriga, D. (2014). la comprension lectora. Ra Ximhai, 265-277.
- Cano, J. (2001). El rendimietno escolar y sus contextos. Revista Complutense de Educacion, 15-80.
- Cassany, L. (2014). La comprension lectora. Revista cientifica de america latina.
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. Revista Educación, 43-67.
- Gomez, J. (2011). Comprension Lectora y Escolar, Una ruta para mejorar la comunicacion. COMUNI@CCIÓN: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo, 27-36.
- Gordillo, A. D. (2009). Los niveles de comprension lectora. Revista Actualidades Pedagogicas N° 53, 1- 14.
- Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. Propositos y representaciones , 313-386.

- Martínez, V. (1996). Factores determinantes del rendimiento académico en Enseñanza Media. Publicación oficial del Colegio de Psicólogos de Madrid, 3-14.
- Minarete, B., & García, F. (2014). Rendimiento Académico y Tic. Una experiencia con webs didácticas en la Univerdiad de Murcia. Pixel-bit. Revista de medios y Educación, 169-183.
- Navarro, R. (2003). EL RENDIMIENTO ACADÉMICO: CONCEPTO, INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1-13.
- Ries, G. y. (1981). Comprension Lectora.
- Zamora, E. (01 de 06 de 2013). Desface entre ek rendimiento academico reale ideal y sus efectos en la calidad educativa e los estudiantes. Universidad Tecnca de Babahoyo. Babahoyo, Babahoyo, Ecuador: Publicaciones CEPEC.
- Artega, L. (2011). la comprension lectotra y el bajo rendimiento escolar. Revista de comunicacion e investigacion een desarrollo, 27-36.
- Barriga, D. (2014). la comprension lectora. Ra Ximhai, 265-277.
- Cano, J. (2001). El rendimietno escolar y sus contextos. Revista Complutense de Educacion, 15-80.
- Cassany, L. (2014). La comprension lectora. Revista cientifica de america latina.
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. Revista Educación, 43-67.
- Gomez, J. (2011). Comprension Lectora y Escolar, Una ruta para mejorar la comunicacion. COMUNI@CCIÓN: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo, 27-36.
- Gordillo, A. D. (2009). Los niveles de comprension lectora. Revista Actualidades Pedagogicas N° 53, 1- 14.

- Martínez, V. (1996). Factores determinantes del rendimiento académico en Enseñanza Media. Publicación oficial del Colegio de Psicólogos de Madrid, 3-14.
- Minarete, B., & García, F. (2014). Rendimiento Académico y Tic. Una experiencia con webs didácticas en la Univerdiad de Murcia. Pixel-bit. Revista de medios y Educación, 169-183.
- Navarro, R. (2003). EL RENDIMIENTO ACADÉMICO: CONCEPTO, INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1-13.
- Zamora, E. (01 de 06 de 2013). Desface entre ek rendimiento academico reale ideal y sus efectos en la calidad educativa e los estudiantes. Universidad Tecnca de Babahoyo. Babahoyo, Babahoyo, Ecuador: Publicaciones CEPEC.
- Arteaga Campo,(2001) Inés y otros. Comprensión Lectora. Lima Perú.
- Artega, L. (2011). la comprension lectotra y el bajo rendimiento escolar. Revista de comunicacion e investigacion een desarrollo, 27-36.
- Arteaga Campo, Inés y otros. Comprensión Lectora. Lima Perú 2001.
- Barriga, D. (2014). la comprension lectora. Ra Ximhai, 265-277.
- Bazan Navaro, Fabiola y Arteaga Campos, Inés, Comprensión Lectora. Ed. Mc Graw-Hill. México 2002
- Cano, J. (2001). El rendimietno escolar y sus contextos. Revista Complutense de Educacion, 15-80.
- Cassany, L. (2014). La comprension lectora. Revista cientifica de america latina.
- Días, B. F. y Hernández, R. A. G. (2002). Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo, Una Interpretación Constructivista. México, Mc GRAW-HILL Interamericana Editores.

- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. Revista Educación, 43-67.
- Gomez, J. (2011). Comprension Lectora y Escolar, Una ruta para mejorar la comunicacion. COMUNI@CCIÓN: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo, 27-36.
- Gordillo, A. D. (2009). Los niveles de comprension lectora. Revista Actualidades Pedagogicas N° 53, 1- 14.
- Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. Propósitos y Representaciones, 3(1), 313-386. doi: [http:// dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74](http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74)
- Martínez, V. (1996). Factores determinantes del rendimiento académico en Enseñanza Media. Publicación oficial del Colegio de Psicólogos de Madrid, 3-14.
- Minarete, B., & García, F. (2014). Rendimiento Académico y Tic. Una experiencia con webs didácticas en la Univerdiad de Murcia. Pixel-bit. Revista de medios y Educación, 169-183.
- Navarro, R. (2003). EL RENDIMIENTO ACADÉMICO: CONCEPTO, INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1-13.
- Zamora, E. (01 de 06 de 2013). Desface entre ek rendimiento academico reale ideal y sus efectos en la calidad educativa e los estudiantes. Universidad Tecnca de Babahoyo. Babahoyo, Babahoyo, Ecuador: Publicaciones CEPEC.

10

**INTERNALIZACIÓN DE LA PAZ,
MEDIANTE LAS COMPETENCIAS
SOCIOAFECTIVAS EN NIÑOS Y NIÑAS
DE PREESCOLAR EN NEIVA**

**INTERNALIZATION OF PEACE
THROUGH SOCIO-AFFECTIVE
COMPETENCIES IN PRESCHOOL
CHILDREN IN NEIVA**

Emperatriz Perdomo Cruz¹ Leidy Carolina Cuervo²

Jenifer Lorena Barrera Monje³ Eduardo Plazas Motta⁴

¹ Líder de la investigación. Licenciada en Pedagogía Infantil y Magíster en Educación, de la Universidad Surcolombiana en Neiva-Colombia, Doctoranda en Educación de la Universidad Americana de Europa en Cancún-México, Investigadora Grupo Paz desde la Paz de la USCO y Docente Universitaria y Docente de Preescolar. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3336472X>

² Licenciada en Pedagogía Infantil, Especialista en Integración Educativa y Magister en Educación, de la Universidad Surcolombiana en Neiva-Colombia, Doctoranda en Educación de la Universidad Americana de Europa en Cancún-México, Coordinadora Grupo Paz desde la Paz de la USCO y Docente Universitaria. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6927-0776>

³ Licenciada en Pedagogía Infantil, Especialista en Pedagogía, Especialista en Inclusión de la Universidad Surcolombiana en Neiva-Colombia, Magister y Doctoranda en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales en Manizales-Colombia, Investigadora Grupo Paz desde la Paz de la USCO, Docente Universitaria y Docente de Primaria. <https://orcid.org/0000-0002-1179-2977>

4 *Licenciado en Administración Educativa y Especialista en Pedagogía, de la Universidad Surcolombiana en Neiva-Colombia, Especialista en Docencia Universitaria de la Universidad Cooperativa de Colombia en Neiva- Colombia, Magister en Educación de la Universidad del Valle en Cali-Colombia, Doctorando en Educación de la Universidad DEUSTO en Bilbao- España y Docente Universitario. ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-4471-4481>*

RESUMEN

Conseguir la paz ha sido el propósito esencial de todo ser humano a nivel mundial, con los años los conflictos han aumentado en todos los ámbitos de la sociedad y la solución mediática es la violencia. La investigación se realizó en la Institución Educativa Enrique Olaya Herrera de la ciudad de Neiva, en la que participó toda la comunidad educativa.

Como referente teórico, la Tesis de la Paz Interior, la Teoría de la Paz Imperfecta, (López, 2000, p. 46-49).Y la "Teoría de la trasmisión cultural" de (Bernstein, 1994). En coherencia con los objetivos propuestos el estudio fue de enfoque cualitativo, desde acciones como: elaboración teórica, revisión documental y caracterización de los contextos de interacción pedagógicos; fue de carácter: analítico, descriptivo, interpretativo y propositivo.

Los resultados abordaron importantes conclusiones y recomendaciones, se propuso empoderamiento conceptual, procedimental y actitudinal, se reconoció transformar las interacciones pedagógicas de los agentes. Se planteó construir relaciones menos violentas y solución pacífica de los conflictos. E implementar un currículo experiencial fundamentado en la pedagogía invisible.

PALABRAS CALVE: paz, internalización, competencias socioafectivas, conflicto y violencia.

INICIANDO EL CAMINO HACIA LA INTERNALIZACIÓN DE LA PAZ

La investigación se realizó en la Institución Educativa Enrique Olaya Herrera de la ciudad de Neiva, en la que participaron toda la comunidad educativa. Se trabajó con las siguientes variables cualitativas de análisis: paz, internalización, competencias socioafectivas, conflicto y violencia. El fenómeno de la violencia que ha venido aquejando al país durante los últimos años se ha acrecentado afectando a la población más vulnerable, por lo que la Escuela pública ha sido permeada por esta problemática, dado que allí se reciben estudiantes víctimas de la violencia.

Desde el nivel preescolar los niños y las niñas manifiestan las diversas formas de la violencia, entre las más reiterativas están la verbal y la física que vivencian en sus nichos familiares y del barrio. Al avanzar a los grados superiores esta problemática es de mayor potencia y frecuencia, incluso la utilización de armas convirtiéndose en una problemática social.

El propósito principal de este estudio fue que los niños y las niñas desde el nivel preescolar aminoraran los comportamientos y actitudes de violencia, e internalizaran las virtudes de la paz mediada por las competencias socioafectivas. Donde la escuela suscite en sus interacciones pedagógicas, las vivencias de estas virtudes: el dominio propio, la bondad, la justicia, la esperanza, el afecto y la alegría. En Colombia la educación preescolar es la responsable de la formación de los niños y las niñas con bases sólidas, creadora de valores y aptitudes para ser competentes y aprender a convivir con otros.

En el Capítulo 1. Inicialmente, se hizo necesario realizar un análisis del problema de violencia a nivel mundial, nacional, local e institucional. Además, se hizo un recorrido recopilando todas las acciones hacia la paz, a nivel macro, mezo y micro, de orden gubernamental y privado partiendo de los objetivos.

En el Capítulo 2. Se abordó el referente teórico, la "Tesis de la Paz Interior", los fundamentos epistemológicos de la "Teoría de la Paz Imperfecta" (López, 2000, p. 46-49).Y la "Teoría de la Transmisión Cultural" (Bernstein, 1994), fueron básicas para la comprensión de los estudios sobre la internalización de las virtudes de la de la paz.

En el Capítulo 3. Se trabajó el diseño de la investigación, se fundamentó desde la elaboración teórica, la revisión documental y caracterización de los contextos pedagógicos, fue de carácter analítico, descriptivo, interpretativo y propositivo; con un enfoque cualitativo. (Briones, 1998).

Y en el Capítulo 4. Se abordaron importantes conclusiones y recomendaciones, se recomendó empoderar conceptual, procedimental y actitudinal a todos los. Se reconoció la importancia de transformar las interacciones de los actores. Se propuso rescatar espacios para la paz, donde se faciliten escenarios de diálogo y resolución pacífica de conflicto. E implementar un currículo experiencial desde la pedagogía invisible.

Planteamiento del Problema. La violencia verbal, física, psicológica y emocional son manifestaciones de la violencia escolar, se presentan constantemente en las Instituciones Educativas, debido a diversas situaciones como: discriminación cultural, racial, social, religiosa, de clase, entre otros. Es necesario que los niños y las niñas internalicen los comportamientos y actitudes que construyen la paz, en este proceso diversos sectores piensan que la violencia es un ambiente común y natural en la etapa evolutiva en la Escuela, por tanto pasan por alto la conducta del violento, el violentado y el espectador.

En este punto, es preciso entender que la violencia escolar es un problema mundial que puede ocurrir en cualquier tipo de Escuela, sea pública o privada, en seres humanos en diferentes espacios donde existe un débil y un atacante. No obstante, hacer referencia de una persona débil no alude exclusivamente a la dimensión física, además, de esa connotación, también, la dimensión emocional. Una persona que domina sus sentimientos y emociones, es una persona capaz de manejar con cierto grado de confianza, la mayoría de las situaciones adversas en las que se pueda ver involucrado. Esa persona no flota en un mar de emociones, sino que es consciente de los sentimientos que experimenta y sabe cómo afrontarlos. Klerk-Wyer & Le Roux (2012).

Una de principales causas de la violencia escolar podrían ser: por la falta de conocimientos y la falta de formación en las competencias socioafectivas para la paz. La primera, tiene que ver con el papel que debe lograr la educación como actor en la adquisición del conocimiento pertinente para la formación de competencias socioafectivas. De la misma manera, la paz no se agota en lo escolar, quiere esto decir, que la escuela no es el único escenario de formación, pues recae en la familia y sociedad contribuir a la internalización de la paz.

Pregunta Problematicadora. ¿En qué sentido son coherentes y pertinentes las competencias socioafectivas como mediadoras para la internalización de la paz, en los niños y las niñas de preescolar en la institución educativa Enrique Olaya Herrera sede Central y Camelias, en la Comuna Diez de la Ciudad de Neiva?

Propósitos para Internalizar las Virtudes de la Paz en la Comunidad Educativa

Objetivo General. Analizar, identificar y describir críticamente, la pertinencia de las competencias socioafectivas como mediadoras para la internalización de la paz, en los niños y las niñas del nivel preescolar de la Institución Educativa

Enrique Olaya Herrera Sede Central y Camelias, en la Comuna Diez de la ciudad de Neiva.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar las situaciones de conflicto que generan violencia que se presentan en los contextos de interacción pedagógicos de la Escuela, entre los niños y las niñas del nivel preescolar, de la Institución Educativa Enrique Olaya Herrera Sede Central y Camelias, en la Comuna Diez de la ciudad de Neiva.
- Determinar la pertinencia de las competencias socioafectivas como mediadoras de la internalización de la paz desde las interacciones pedagógicas de la Escuela en coherencia con las etapas y características de desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas del nivel preescolar, de la Institución Educativa Enrique Olaya Herrera Sede Central y Camelias, en la Comuna Diez de la ciudad de Neiva.
- Caracterizar la pertinencia de las competencias socioafectivas como mediadoras de la internalización de la paz desde las interacciones pedagógicas en la familia y el barrio, de acuerdo con las etapas y particularidades del desarrollo de los niños y las niñas del nivel preescolar, de la Institución Educativa Enrique Olaya Herrera Sede Central y Camelias, en la Comuna Diez de la ciudad de Neiva.
- Proponer algunas recomendaciones, que garanticen la pertinencia de las competencias socioafectivas como mediadoras de la internalización de las virtudes de la paz tanto en los contextos de interacción pedagógicos de la Escuela, la familia y el barrio, de los niños y las niñas del nivel preescolar, de la Institución Educativa Enrique Olaya Herrera Sede Central y Camelias, en la Comuna Diez de la ciudad de Neiva.

IMPORTANCIA DE LA INTERNALIZACIÓN DE LAS VIRTUDES DE LA PAZ

Con el interés de tomar una postura clara, frente a comportamientos y actitudes, de cualquier forma de violencia, que obstaculiza el desarrollo socioafectivo. El estudio busco sensibilizar sobre el conocimiento de esta problemática, para prevenir estas prácticas de violencia y promover la internalización de las virtudes de la paz.

A nivel internacional, los eventos en cuanto a la problemática de la violencia escolar, han permitido investigaciones, se tienen cifras que se plantean normas y programas de prevención. Para ilustrar una investigación en España de la pedagoga Rodríguez (2004), arrojó resultados alarmantes 48% de los estudiantes españoles entre 9 y 14 años ha sufrido o sufre algún tipo de agresión por parte de algún compañero, más del 50% agresión psicológica y el 20% agresión física.

En Colombia la situación comenzó a tener auge luego de sucesos surgidos en instituciones educativas del país por lo que la Corte ordenó al MEN (Ministerios de Educación Nacional) e ICBF (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar) implementar políticas en los manuales de convivencia de todas las instituciones del país. Se sancionó la (Ley 1620 de 2013).

En Neiva en el año 2017, con el propósito de conocer la real situación problemática que aqueja a la comunidad educativa que directamente afecta la convivencia dentro de las instituciones educativas, se consideró pertinente tipificar estos comportamientos objeto de análisis de este estudio, se pudo concluir que los comportamientos que afectan la convivencia en las instituciones educativas en orden de mayor frecuencia fueron: las agresiones con 18.015 casos, le siguen las comportamentales con 9.049 casos.

Hay que concebir que la violencia escolar, es una de principales problemáticas de la educación infantil, por lo tanto, es necesario promover la paz tanto en el contexto de la Escuela como en la familia y la comunidad.

Desde la Luz que Guía el Camino Hacia la Internalización de las Virtudes para la Paz

Marco Teórico. La Tesis de la Paz Interior, se considera como un estado interior que transforma a cada persona, que se exterioriza hacia sus semejantes por medio de comportamientos y actitudes. Que construyen la paz día a día desde sus interacciones, se sustenta en las virtudes de: el dominio propio, la bondad, la justicia, la esperanza, el afecto y la alegría.

La Teoría de la Paz Imperfecta, por lo tanto comprender cómo una cualidad esencial de la Paz es promover que los conflictos sean gestionados, transformados o regulados de manera pacífica los conflictos atravesando actores, espacios y tiempos, es vital. (Muñoz Muñoz, 2004, p.28).

Y la "Teoría de la trasmisión cultural" de (Bernstein, 1994), se señala el estudio sobre las relaciones de poder y los principios de control que generan, distribuyen, reproducen y legitiman las formas específicas de dominación, en los diversos contextos de interacción pedagógica de la Escuela.

Marco Conceptual. Estos conceptos permitieron abordar el estudio de la internalización de la Paz, en los contextos pedagógicos de interacción.

Concepto de paz. Paz Interior, se considera como un estado interior que transforma a cada persona, que se exterioriza hacia sus semejantes por medio de comportamientos y actitudes. Que construyen la paz día a día desde sus interacciones, se sustenta en las virtudes de: el dominio propio, la bondad, la justicia, la esperanza, el afecto y la alegría.

Por lo tanto comprender cómo una cualidad esencial de la Paz es promover que los conflictos sean gestionados, transformados o regulados de manera pacífica los conflictos atravesando actores, espacios y tiempos, es vital. Es más creo que estas interacciones de los espacios donde se potencia la regulación pacífica de los conflictos es una cualidad de esta Paz imperfecta. (Muñoz Muñoz, 2004, p. 28).

Concepto de internalización. La transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal, es el resultado de una prolongada serie de sucesos evolutivos. La transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal. (Vigotsky, 1987, p. 5).

Concepto de competencias socioafectivas. Se relaciona con el comportamiento, actitud y aptitud de los seres humanos en el contexto social donde conviven, intervienen en el desarrollo de sus valores y virtudes, es decir, lo axiológico, a partir del saber conocer, saber-hacer y saber-ser, desde las habilidades interpersonales e intrapersonales. (Perdomo Cruz, 2018).

Concepto de conflicto. Desde la perspectiva de los pacifistas los conflictos son una de las bases teóricas y prácticas de toda la actividad humana, por ello intentamos comprenderlos lo mejor posible y, a partir de ahí, proponer técnicas y metodologías de regulación y prevención de los mismos. (Muñoz Muñoz, 2004, p.143).

Concepto de violencia. La violencia es una acción injusta con que se ofende o perjudica a alguien, está presente cuando los seres humanos se ven influidos de tal manera que sus realizaciones efectivas, somáticas y mentales están por debajo de sus realizaciones potenciales. (Martin, 2004 p.224-229).

Concepto pedagogía invisible. La práctica pedagógica en principio es invisible para el adquiriente, fundamentalmente porque este llena el espacio pedagógico. Su centro de interés está constituido por los procedimientos internos del adquiriente (Cognitivos, lingüísticos, afectivos, motivacionales) a consecuencia de los cuales se crea y experimenta un texto. (Bernstein, 1998, p.80).

MARCO LEGAL

Marco legal internacional.

Resolución 53/243 de (1999). Declaración y Programa de Acción para una Cultura de Paz. Asamblea General de las Naciones Unidas.

Proclama solemnemente que con el fin de que los Gobiernos, las organizaciones internacionales y la sociedad civil puedan orientar sus actividades por sus disposiciones a fin de promover y fortalecer una cultura de paz en el nuevo milenio: Declara en su Artículo 1. Una cultura de paz es un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en:

Resolución 71/189 de (2016). Declaración sobre el Derecho a la Paz. Asamblea General de las Naciones Unidas.

Invita solemnemente a todos los interesados a que en sus actividades, se guíen por el reconocimiento de lo extremadamente importante que es practicar la tolerancia, el diálogo, la cooperación y la solidaridad entre todos los seres humanos, los pueblos y las naciones del mundo como medio para promover la paz. Para lo cual las generaciones actuales deben velar por que tanto ellas mismas como las generaciones futuras aprendan a convivir en paz, con la aspiración máxima de salvar a las generaciones futuras del flagelo de la guerra. Declara lo siguiente en su Artículo 1. Toda persona tiene derecho a disfrutar de la paz de tal manera que se promuevan y protejan todos los derechos humanos y se alcance plenamente el desarrollo. Objetivo 16 Paz, justicia e instituciones sólidas. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar

el acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles.

Objetivos de desarrollo sostenible (2016). Por la Asamblea de las Naciones Unidas, los objetivos de desarrollo sostenible son 17 asociados a la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aprobada en septiembre de 2015 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, establece una visión transformadora hacia la sostenibilidad económica, social y ambiental de los 193 Estados Miembros que la suscribieron y será la guía de referencia para el trabajo de la institución en pos de esta visión durante los próximos 17 años. Constitución Política de Colombia de (1991). Dado que la Constitución Política de Colombia se constituye en la ley Magna, que protege y promueve los derechos fundamentales de los colombianos, especialmente las de los niños y las niñas en la primera infancia, por lo tanto en los artículos que a continuación se mencionan, se habla de específicamente que se promueve la protección contra toda forma de violencia. Artículo 67. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

MARCO LEGAL NACIONAL.

Ley 115 de (1994). Ley General de Educación, por la cual se expide la Ley General de Educación. El Congreso de la República de Colombia. Bogotá-Colombia. Artículo 5º. Fines de la educación. De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, la educación se desarrollará atendiendo a los siguientes fines: 2. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.

Ley 1620 de (2013). Ley de Convivencia Escolar, Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. El objetivo principal es contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural, en concordancia con el mandato constitucional y la Ley General de Educación -Ley 115 de 1994. Mediante la creación del sistema nacional de convivencia escolar y formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad

y la prevención y mitigación de la violencia escolar, que promueva y fortalezca la formación ciudadana y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes; de los niveles educativos de preescolar, básica y media y prevenga y mitigue la violencia escolar y el embarazo en la adolescencia.

Ley 1732 de (2014) Por la cual se establece la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país.

Artículo 1°. Con el fin de garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia, establézcase la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas de preescolar, básica y media como una asignatura independiente.

Ley 1804 de (2016). "Por La Cual se Establece la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero A Siempre y se Dictan otras Disposiciones". La presente iniciativa legislativa tiene el propósito de establecer la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre, la cual sienta las bases conceptuales, técnicas y de gestión para garantizar el desarrollo integral, en el marco de la Doctrina de la Protección Integral. Con ello busca fortalecer el marco institucional para el reconocimiento, la protección y la garantía de los derechos de las mujeres gestantes y de los niños y las niñas de cero a seis años de edad, así como la materialización del Estado Social de Derecho.

EN LA RUTA QUE LLEVA A LA INTERNALIZACIÓN DE LAS VIRTUDES DE LA PAZ

Naturaleza de la Investigación. Esta investigación, se fundamentó a partir de la integración de acciones relacionadas con la elaboración teórica, desde la revisión documental y la caracterización de los diversos contextos pedagógicos. Fue de carácter: analítico, descriptivo, interpretativo y propositivo, tiene un enfoque cualitativo (Briones, 1998).

Variables. Fueron de carácter cualitativo, dado que la particularidad que midieron de la unidad de análisis o una cualidad, cada una de ellas están relacionadas directamente con el referente empírico y conceptual de la investigación y permitió leer la realidad estudiada acerca de la internalización de las virtudes de la paz mediada por la competencias socioafectivas.

Las variables que se tuvieron en cuenta para el desarrollo de esta investigación, fueron definidas conceptualmente y están directamente coherentes con las que sustentan el referente teórico, conceptual y empírico de la misma. Variables: paz, internalización, competencias socioafectivas, conflicto y violencia. (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2010, p. 93).

POBLACIÓN Y MUESTRA.

Dentro de la población de agentes con los que se ejecutó la investigación de la Institución Educativa Enrique Olaya Herrera se considera. Ludewig (1998).

La población. Estuvo constituida por 4.555 agentes, que pertenecen a la institución educativa Enrique Olaya Herrera del sector público de la zona urbana de la ciudad de Neiva, segregados en directivos docentes, docentes, estudiantes y los padres de familia de los estudiantes. García Muñoz (2005).

La muestra. Fue intencional, el 100% de los directivos docentes, el 100% de los docentes del nivel preescolar, el 100% de los estudiantes del nivel preescolar, y aproximadamente el 45 % de los padres de familia de los estudiantes del nivel preescolar y estuvo constituida por 346 sujetos.

INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN.

Para efecto de la recolección de los datos, se elaboraron cuestionarios, entrevistas a profundidad y registros de observación, para dar cumplimiento a los objetivos propuestos, sobre el estudio de la internalización de las virtudes de la paz mediadas por las competencias socioafectivas, para la prevención de la violencia. Fàbregues, Meneses, Rodríguez, Gómez & Paré. (2016).

El cuestionario Como elemento esencial, se consideró pertinente conocer la opinión de los docentes y los padres de familia, frente al desarrollo, estructuración e internalización la paz mediada por las competencias socioafectivas en los niños y niñas en el nivel de preescolar. Se realizó el diligenciamiento de los cuestionarios por parte de los siete (7) docentes de preescolar. El otro cuestionario se aplicó a setenta y siete (77) padres de familia. Hernández, Fernández & Baptista (2010) [citado por Brace, 2008].

La entrevista. Se realizaron a cinco (5) directivos docentes, (1) rectora, (3) coordinadores y (1) orientadora escolar. Se consideró como un recurso importante dado que se pretendió conocer las opiniones y concepciones acerca de la importancia de las competencias socioafectivas como mediadoras para la internalización de la paz, y opiniones acerca de la normatividad del (MEN). Hernández et al (2010).

El registro de observación. Se aplicó veinte y cuatro (24) veces en total de las veinte y ocho (28) veces previstas, cuatro (4) por aula, a 143 niños y niñas de los 163 previstos en total, ubicados en seis (6) aulas. Solo una docente no permitió que se aplicara registro de observación en su aula. Hernández et al (2010).

Procesamiento de la información desde los argumentos de los agentes de la comunidad educativa en concernientes a la Internalización de la Paz

El procesamiento de la información de las preguntas objeto de análisis, que correspondían a cada una de las variables cualitativas mediante el programa NVIVO V. 12.0. Se crearon unos Nodos o variables de análisis de los conceptos que los docentes, padres de familia y directivos docentes respondieron en cada pregunta, los cuales fueron organizados a través de la técnica de Codificación Abierta; que es un proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones. Codificación abierta: el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones.

Fenómenos: ideas centrales en los datos, representadas como conceptos.

Conceptos: basamentos fundamentales de la teoría.

Categorías: conceptos que representan fenómenos.

Propiedades: características de una categoría, cuya delineación la define y le da significado.

Dimensiones: escala en la cual varían las propiedades generales de una categoría, y que le da especificaciones a la categoría y variaciones a la teoría.

Subcategorías: conceptos que pertenecen a una categoría, que le dan claridad adicional y especificidad. (Strauss & Corbin, 2002, p. 110).

Este procedimiento se estructuró tanto en las respuestas del cuestionario de docentes y padres de familia y a la entrevista de directivos docentes. A continuación, se detalla la organización que se estructuró en el programa NVIVO. Por cada Nodo se desarrollaron unos SubNodos, para organizar el análisis del contenido de los conceptos. "Nodos o categorías de análisis, y codificación de los documentos. Como dijimos, los nodos son nuestras categorías de análisis. Podemos crearlos mediante dos maneras: a) los hemos acordado previamente, ya sea desde el marco teórico, equipo de investigación, etc., b) los podemos ir creando conforme vamos leyendo los relatos, entrevistas, grupos, o textos que deseamos analizar. Ambos procedimientos también se pueden realizar en el programa." (Meneses Falcón, C 2019, p. 16).

Mediante análisis estadístico, los datos cuantitativos se consolidaron a través de una matriz organizada en Microsoft office Excel, paquete de versión 2010. Los datos de las respuestas de las preguntas sociodemográficas y de los registros de observación, fueron analizados estadísticamente, utilizando el software SPSS V 12.0.

Se exploraron y depuraron para contrastar la normalidad de los datos mediante las pruebas de bondad Kolmogorov-Smirnov, con factor de corrección de significación Lilliefors para ver si cumplían las distribuciones normales. (Romero-Saldaña, M 2016, p. 36 Y 38)

Se aplicó la estadística descriptiva el análisis con frecuencias relativas y absolutas, se crearon variables dicotómicas que representaron los valores límites de cada variable, previamente determinados de acuerdo con los valores normales de la población, en las respuestas de las preguntas de las variables sociodemográficas, de igual forma se hizo el procesamiento de la información con las respuestas de los ítems de los registros de observación. (Castañeda, Cabrera, & Navarro. 2010, p. 26).Y (Álvarez González, p. 3).

Hallazgos Acerca de las Competencias Socioafectivas para Internalizar la Paz en los Diversos Contextos de Interacción Pedagógica del Preescolar

El presente estudio realizado tiene las siguientes conclusiones:

-Se pudo demostrar que la gran mayoría de agentes manejan un código restringido frente al concepto de paz, donde la asumen como negativa o ausencia de violencia y como positiva en armonía total, solo muy pocos agentes reconocen la paz como un estado interior. La Tesis de la Paz Interior y la Teoría de la Paz Imperfecta. (López Muños, 2001, p. 38).

-Se demostró que los agentes manejan un código restringido en cuanto al concepto de las normas del Ministerio de Educación Nacional. Ley 1620 de (2013).

-Respecto a la Cátedra de la Paz, no es coherente la respuesta de los agentes educativos con los referentes estipulados en el P.E.I y practica pedagógica, no se ha implementado. Ley 1732 de (2014).

- Se concluyó que todos los agentes del estudio manejan un código elaborado frente al concepto de internalización. (Vigotsky, 1978, p. 94).

-Se evidencio que los espacios físicos legítimos que promueven las competencias socioafectivas para internalizar la paz, son solo los de la institución. (Zurbano Días de Cerio, 2001, p. 17 y 20).

-Se pudo concluir que la institución educativa carece de recursos didácticos adecuados a la etapa del desarrollo de los niños y las niñas de este nivel, para internalizar las virtudes de la paz. (Zurbano Días de Cerio, 2001, p. 47).

-Se concluye que el ambiente físico y afectivo del aula no es muy motivador para internalizar la paz desde las competencias socioafectivas en los niños y las niñas. (Bernstein, 1998, p. 76).

-Se evidencio que los agentes participantes del estudio manejan un código elaborado frente al concepto de competencias socioafectivas.(Transversales. Educación para la paz, M.E.C., 1992, et al Zurbano Días de Cerio, p. 21, 1998).

-Se concluyó que la forma de organización de los niños, las niñas y la docente en el aula al momento de trabajar las competencias socioafectivas para la internalización de la paz, expresa una concepción tradicional y jerárquica del proceso de formación. (Bernstein, p. 37, 1994).

-Se demostró que desde el fomento de las competencias socioafectivas para la internalización de la paz, se abordan desde una pedagogía visible, donde los conocimientos priman sobre los procedimientos y actitudes. Chau (2012, p.78).

-Se pudo concluir que la naturaleza de la práctica pedagógica entre las docentes y los estudiantes, se caracteriza por ser vertical se diferencia rol de cada uno de ellos, y manejan códigos restringidos. (Bernstein, 1998, p. 101-116).

-Se demostró que es imperceptible el trabajo de las virtudes para la internalización de la paz, desde las competencias socioafectivas en el aula, generando códigos restringidos de su contexto local, que predominan sobre los códigos elaborados del contexto universal. (Bernstein, 1998, p.7).

-Se ha demostrado que los padres de familia manejan un código restringido, en cuanto a la promoción de las competencias socioafectivas para la internalización de la paz, carecen de coherencia en la acción. (De Cerio, 1998, p. 13).

-Se evidencio que todos los agentes asumen que el conflicto son situaciones inherentes a la vida diaria, coherente con la cosmovisión que se tiene en el país acerca de este "conflicto armado". Generando una concepción tradicional negativa, derivado de un código restringido. (Muñoz, 2004, p. 143).

-Se demostró que no existe coherencia entre lo que los padres de familia argumentan frente a la solución de conflictos en la familia; con lo que demuestran los niños y las niñas en la escuela. (Muñoz, p. 163, 2004).

-Se concluyó que todos los niños y las niñas asumen los conflictos como negativos, es decir, cuando estos se presentan en la escuela los solucionan mediante la violencia. (Muñoz, p. 163, 2004).

-Se ha concluido que todos los agentes manejan un código elaborado frente al concepto de violencia, lo relacionan el contexto universal y el ambiente local. (Martín Morillas, 2004, p. 224).

-Se demostró que todos los padres de familia manejan un código elaborado acerca de las formas de violencia, lo relacionan con el contexto universal y su ambiente local. (Muñoz & Molina Rueda, 2004, p. 253, 256, 257, 262, 269).

-Se demostró que las familias viven en condiciones de vulnerabilidad, que generan otras formas de violencia hacia ellos, como el desplazamiento, la pobreza, el hambre, el hacinamiento etc. (Muñoz & Molina Rueda, 2004, p.257).

Recomendaciones para Internalizar las virtudes de la Paz en los Nichos de Interacción Pedagógica del Preescolar

El presente estudio plantea las siguientes recomendaciones:

-Empoderar teórica y conceptualmente a los agentes de la comunidad educativa en los postulados de este estudio referente al concepto de paz. Tesis de la Paz Interior y la Teoría de la Paz Imperfecta. (López Muños, 2001, p. 38).

-Implementar de forma transversal en el currículo la Cátedra de la Paz, conocimientos, procedimientos y actitudes. Ley 1732 de (2014).

-Que las docentes promuevan formas de comunicación más invisibles-horizontales con una enmarcación débil con los niños y las niñas, donde el acto pedagógico referente la paz este centrado en el estudiante. (Bernstein, 1998, p. 72 y 73).

-Que la Institución educativa promueva otros espacios físicos fuera de la Escuela, donde los niños y las niñas lleven a la práctica las virtudes para internalizar la paz, desde las competencias socioafectivas.(Zurbano Días de Cerio, 2001, p. 17 y 20).

-Se recomienda que la institución educativa implemente recursos didácticos variados y pertinentes, además, que las docentes los manejen de forma significativa y motivadora. (Zurbano Díaz de Cerio, 2001. P. 147).

-Las docentes deben promover una formación menos jerarquizada con identidades menos diferenciadas entre ellos, donde utilicen más estrategias enmarcadas en todas las actividades rectoras, que motiven a los niños y a las niñas a participar, disfrutar y a aprender. (Bernstein, p. 37, 1994).

-Los docentes deben promover ambientes físicos y afectivos adecuados, tener en cuenta las reglas de secuencia, es decir; las etapas de evolutivas desarrollo y las características que se presentan los niños y las niñas en cada una de ellas. (Bernstein, 1994, p. 76).

-Fortalecer las prácticas pedagógicas universales sobre las virtudes para internalizar la paz en la Escuela; para que predominen sobre las prácticas locales de violencia. (Bernstein, 1998, p. 72 y 73).

-Desde la Teoría de la Transmisión Cultural, implementar la pedagogía invisible donde solo el transmisor-docente conoce las reglas discursivas, el adquiriente-estudiante llena el espacio pedagógico, haciendo hincapié en la adquisición de la competencia. (Bernstein, 1998, p. 80).

-Trabajar desde un currículo experiencial los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, para internalizar las virtudes de la paz desde las competencias socioafectivas. (Chaux ,2012 p. 78) y (Zurbano Días de Cerio, p. 13, 2001).

-Las docentes deben fomentar contextos más universales, que promuevan la internalización de las virtudes de la paz, que dominen sobre el contexto local de violencia de los niños y las niñas. (Bernstein, p. 102, 1994).

-Se ha de promover una práctica pedagógica en la forma de comunicación entre las docentes, los niños y las niñas, que se caracterice por ser horizontal y se manejen unos códigos elaborados. (Bernstein, 1994. p. 47, 101 y 116).

-Empoderar teórica y conceptualmente a los agentes de la comunidad educativa en los postulados de este estudio referente al concepto de conflicto. Teoría de la Paz Imperfecta. (López Muños, 2001, p. 38).

-Es necesario que los agentes educativos manejen más estrategias de resolución a los conflictos en la escuela. Paz Imperfecta. (Muñoz, p. 163, 2004).

-Que la institución educativa empodere a los padres de familia frente a la solución de conflictos dentro de la familia y sus vecinos que manejen la coherencia en la acción. (Muñoz, p. 163, 2004).

-Empoderar teórica y conceptualmente a los agentes de la comunidad educativa en los postulados de este estudio referente al concepto de violencia, dado que a menudo lo confunden con el de conflicto. Teoría de la Paz Imperfecta. (Martín Morillas, 2004, p. 224).

-Propender porque las prácticas pedagógicas universales, sobre las virtudes para internalizar la paz, ejercen dominancia sobre las prácticas pedagógicas violentas de la familia y el barrio. (Bernstein, 1998, p. 101-116).

-Motivar a las familias para que se beneficien de los programas que ofrece el Estado en la institución educativa, para mitigar las manifestaciones de violencia que las afecta (vulnerabilidad, simbólica, desplazamiento, pobreza, hambre, hacinamiento etc). Tesis de la Paz Interior y la Paz imperfecta. (Muñoz & Molina Rueda, 2004, p.257).

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez González Francisco (). Estadística descriptiva. Métodos Estadísticos Aplicados a las Auditorías Socio laborales. Recuperado de https://www.academia.edu/29050852/Estad%C3%ADstica_descriptiva_F._%C3%81lvarez_-1_ESTAD%C3%8DSTICA_DESCRIPTIVA_M%C3%A9todos_Estad%C3%ADsticos_Aplicados_a_las_Auditor%C3%ADas_Sociolaborales.

Bernstein, B. (1994). La Estructura del Discurso Pedagógico. Clases, Códigos y Control. Vol. 4. Códigos, modalidades y proceso de reproducción cultural: un modelo. Pablo Manzano. Madrid: Morata 2ª edición.

Bolaños Carmona, J (2005). Estadística descriptiva de una variable. Departamento de Estadística e I.O. Facultad de Biblioteconomía y Documentación. Universidad de Granada. Recuperado de https://www.ugr.es/~rruizb/cognosfera/sala_de_estudio/Estadistica_CognoSfera · www.ugr.es/local/rruizb/cognosfera.

Briones, G. (1998). La Investigación Social y Educativa. La Investigación en el aula y en la escuela. Edición del convenio Andrés Bello. Unidad Editorial. Editorial Gente Nueva. Bogotá, Colombia.

Castañeda, M, Cabrera, A & Navarro, Y. (2010). Procesamiento de datos y análisis estadísticos utilizando SPSS. Un libro práctico para investigadores y administradores educativos. Pontificia Universidad Católica de Rio Grande do Sul. EDIPUCRS. Porto Alegre- Brasil. Recuperado de <http://www.pucrs.br/edipucrs/spss.pdf>

Constitución Política de Colombia. (1994). Normatividad. Editado por: Corte Constitucional, Consejo Superior de la Judicatura, Centro de Documentación

Judicial -CENDOJ y Biblioteca Enrique Low Murtra- BELM. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf>.

Hernández Sampieri R, Fernández Collado C & Baptista Lucio M P (2010). Metodología de la Investigación. McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. DE C.V. México D.F. México. Recuperado de: www.FreeLibros.com.

Ley 115 de (1994). "Por la cual se expide la ley general de educación". El Congreso de la República de Colombia. Bogotá. Colombia.

Ley 1620 de (2013) «Por La Cual se Crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para El Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar». Ministerio de Educación Nacional Colombia. Bogotá D.C. Colombia.

Ley 1732 de (2014) «Por la cual se establece la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país» El Congreso de Colombia. Bogotá. Colombia.

Ley 1804 de. (2016). "Por la Cual se Establece la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se Dictan otras Disposiciones». Ministerio de Educación Nacional Colombia. Bogotá D.C. Colombia.

Meneses Falcón, Carmen. (2019). Apuntes para trabajar con NVIVO 12 PLUS. Programa de Doctorado en Competitividad Empresarial y Territorial, Innovación y Sostenibilidad. Asignaturas: Métodos de Investigación Cualitativa. Universidad Pontificia Comillas Madrid, España. Recuperado de <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/17598>.

Muñoz Muñoz, F.A & Molina Rueda, B (2004). Manual de paz y conflictos. Editores Universidad de Granada. España. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=6645>. Consulta: (12 de enero de 2016).

Muñoz, F. A & Molina Rueda, B (2009). Una Cultura de Paz compleja y conflictiva. La búsqueda de equilibrios dinámicos. Revista paz y conflictos. N.3. Instituto de Paz y Conflictos de la Universidad de Granada. Granada. España. Recuperado de http://www.ugr.es/~revpaz/articulos/rpc_n3_2010_art3.pdf. Consulta: (20 de marzo de 2018).

Naciones Unidas (2016). *Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Santiago de Chile. Recuperado de <http://www.sela.org/media/2262361/agenda-2030-y-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible.pdf>.

Resolución 53/243 (1999). Resoluciones Aprobadas por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Declaración y Programa de Acción para una Cultura de Paz. Asamblea General de las Naciones Unidas. Aprobada el 6 de octubre de 1999. www.un.org/es/documents/ag/res/33/ares33.htm. Consulta: (15 de noviembre de 2017).

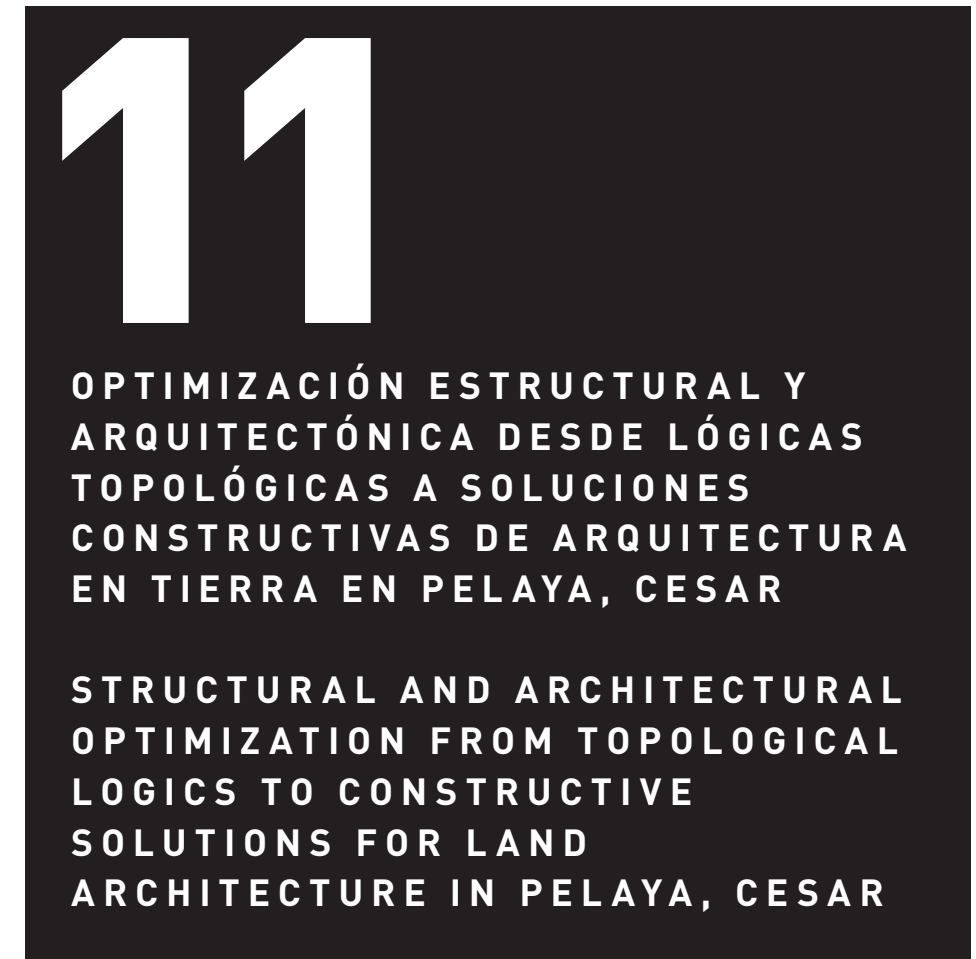
Resolución 71/189. (2016). Resoluciones Asamblea General de las Naciones Unidas Declaración sobre el Derecho a la Paz. Aprobada por la Asamblea General el 19 de diciembre de 2016. Recuperado de: <http://www.un.org/es/documents/index.html>. Consulta: (15 de noviembre de 2017).

Romero-Saldaña, Manuel (2016), Metodología de la investigación. Pruebas de bondad de ajuste a una distribución normal. *Revista Enfermería del Trabajo* 2016; 6:3 (105-114). *Revista Julio 2016: Maquetación 1 03/09/2016 20:47* Página 39.

Trigueros Cervantes, C. Rivera García, E & Rivera Trigueros I. (2018). Técnicas conversacionales y narrativas investigación cualitativa con software Nvivo. Editan: Universidad de Granada. Escuela Andaluza de Salud Pública. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/329364863_Tecnicas_conversacionales_y_narrativas_Investigacion_cualitativa_con_Software_NVivo.

Vigotsky, L.S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Ed Científico-Técnica, La Habana.

Zurbano Díaz de Cerio, J. L. (2001). *Educación para la convivencia y para la paz*. Educación Infantil. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura. Impresión. Gráficas Ona. Pamplona. España. Recuperado de http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/conv_pri.pdf. Consulta:(19 de noviembre de 2017).



I M Cadena Gonzalez¹, J A Delgado Rojas², M Vergel Ortega³

Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta, Colombia

¹ Departamento de Arquitectura y Urbanismo, Facultad educación, artes y humanidades, Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta, Colombia. inniasmiguelcg@ufps.edu.co <https://orcid.org/0000-0001-6944-832X> julio alfredo delgado

² Departamento de Matemáticas y Estadística, Facultad de Ciencias Básicas, Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta, Colombia julioalfredo@ufps.edu.co <https://orcid.org/0000-0001-6944-832X> julio alfredo delgado

³ Departamento de Matemáticas y Estadística, Facultad de Ciencias Básicas, Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta, Colombia. mawency@ufps.edu.co, <https://orcid.org/0000-0001-8285-2968>

RESUMEN

La investigación se centra en la problemática actual de los sistemas constructivos basados en acero y concreto con alto valor contaminante que han remplazado en gran medida el uso de materiales vernáculos como la tierra en procesos constructivos, subestimando por completo los factores de sostenibilidad que el material posee. El uso de sistemas sustentable se justifica por la necesidad de nuevos modelos de desarrollo sostenible en la construcción tras la crisis energética de la actualidad, donde a nivel mundial y nacional la tendencia de su uso es positiva pero regionalmente, el Cesar refleja poca apropiación del material, por lo que la investigación presenta como objetivo general el Aplicar lógicas de optimización topológica estructural y arquitectónica a la arquitectura en tierra en el municipio de Pelaya, Cesar, logrando determinar ventajas de las técnicas de arquitectura de tapia y bahareque para optimización topológica, con resultados que sugieren la intervención de estos modelos de diseño para generar sistemas constructivos que respondan a la normativa estructural de construcción colombiana articulados con sistemas constructivos en tierra con alto confort térmico.

ABSTRACT

The research is focused on the current problems of construction systems based on steel and concrete with a high polluting value that have largely replaced the use of vernacular materials such as earth in construction processes, completely underestimating the sustainability factors that the material possesses. The use of sustainable systems is justified by the need for new models of sustainable development in construction after the current energy crisis, where at a global and national level the trend of its use is positive but regionally, The municipal of Caesar-Colombia, reflects little appropriation of the material, so the research presents as a general objective to apply structural and architectural topological optimization logic to earthen architecture in the municipality of Pelaya, Cesar, managing to determine advantages of the techniques of architecture of tapia and bahareque for topological optimization, with results that suggest the intervention of these models of design to generate constructive systems that respond to the structural norms of Colombian construction articulated with constructive systems in land with high thermal comfort.

1. INTRODUCCIÓN

“Bajo el término de arquitectura de tierra se engloba toda la serie de estructuras en las que el suelo natural es acondicionado mediante procedimientos de humidificación, transformación y secado al sol, para edificar elementos constructivos que hagan posible la habitabilidad de los espacios” Guerrero (2007) [1] bajo esta definición la investigación se centra en la estructuración de un proyecto arquitectónico y la utilización de la tierra o suelo natural como material de construcción en la que la primera etapa se lleva a cabo un análisis de optimización estructural durante el diseño con SOLIDWORKS Simulation para lograr el mejor rendimiento de resistencia/peso, frecuencia o rigidez del diseño, y reducir la fabricación de costosos prototipos, eliminar las repeticiones, y ahorrar tiempo y costes de desarrollo.

El uso de esta tecnología ofrece una visión temprana de la forma óptima de la estructura para la definición de configuraciones que alcanzan una máxima resistencia con una reducción de masa considerable [2], donde a partir de una forma básica se definen las condiciones reales mediante la combinación de sujeciones y cargas de SolidWorks simulation. el estudio de topología genera resultados basados en objetivos y restricciones definidas por el usuario [3] como maximizar la resistencia y reducir la masa junto con controles de fabricación como simetría, espesor y regiones preservadas para permitir las relaciones de posición entre el componentes y el mecanizado de acabados gracias al administrador de casos de carga el estudio de topología puede tener en cuenta incluso varios casos de carga a la vez así se obtiene un resultado más completo basado en el conjunto completo de condiciones experimentadas por la pieza estructural. En la segunda etapa se analizan los sistemas constructivos idóneos de arquitectura en tierra en la que centraliza el uso del bahareque por la posibilidad de optimización en la estructura y en la última fase se estudia la óptima disposición estructural para la articulación de la tierra como material de construcción en el contexto del municipio de Pelaya, Cesar.

2. OPTIMIZACIÓN TOPOLÓGICA

A través de la simulación, se logra determinar una técnica de optimización topológica en la que se realiza un estudio que se enfoca directamente en la reducción del material de una pieza puntual a través de la definición de cargas

a soportar, restricciones de movimiento y material, en la que se logran generar prototipos de optimización al diseño. Cada restricción y definición de parámetros es clave para el proceso topológico como se muestra en la figura 1, en la que se definen las cargas a soportar y la dirección que tendrán estas.

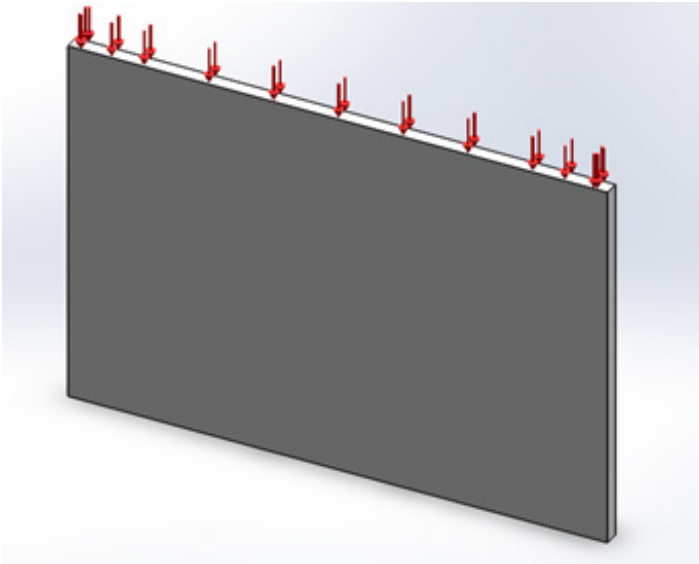


Figura 1. Restricción de parámetros de movimiento, material y definición de carga SolidWorks.

Esta técnica elimina material de una forma o espacio de diseño definido por el usuario para amplificar el rendimiento maximizando la relación rigidez / peso, y minimizando el desplazamiento para un conjunto dado de las condiciones de carga.

3. ANÁLISIS DE SISTEMAS CONSTRUCTIVOS

Para el análisis de soluciones constructivas se hace necesario depurar cuales técnicas presentan mayor incidencia en la región del municipio por lo cual se analizan los datos presentados por los entes departamentales en los que se logra apreciar tres sistemas constructivos como el adobe, tapia pisada y bahareque.

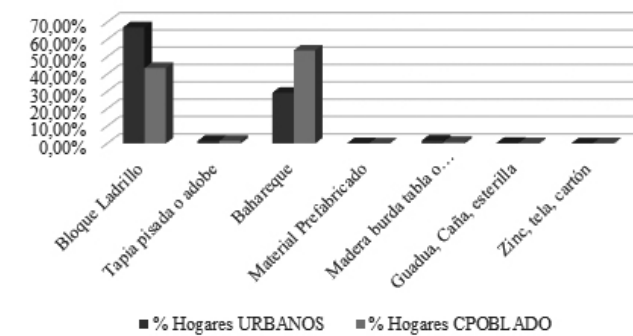
Tabla 1. Material predominante en paredes hogares urbanos y centro poblado

MATERIAL PREDOMINANTE PAREDES	HOGARES URBANOS	% H URBANOS	HOGARES CENTRO POBLADO	% H CPOBLADO
Bloque Ladrillo	2293	67,05%	421	43,58%
Tapia pisada o adobe	52	1,52%	15	1,55%
Bahareque	1002	29,30%	519	53,73%
Material Prefabricado	4	0,12%	0	0,00%
Madera burda tabla o tablón	58	1,70%	9	0,93%
Guadua, Caña, esterilla	10	0,29%	1	0,10%
Zinc, tela, cartón	1	0,03%	1	0,10%
Total, general	3420	100,00%	966	100,00%

Fuente. Plan de desarrollo municipal de pelaya. 2016.

Claramente que la tendencia de construcción en tierra es el bahareque en lo que se logra identificar su relevancia frente a otros sistemas constructivos con se logra identificar en la gráfica.

Porcentajes de presencia de materiales en construcciones urbanas y rurales



Gráfica 1. Basado en los datos del Plan de desarrollo municipal de pelaya. 2016.

Aunque la tendencia de los materiales de construcción se refleja con gran importancia en los materiales como el bloque de ladrillo o cemento [4], es clara que la marcada tendencia del bahareque es un factor fundamental en la utilización de la técnica constructiva con un 29,30% en lo urbano y un 53,73% como en lo periurbano o lo rural [5]. Es de aquí que el bahareque se identifica como la técnica de análisis estructural [6] y topológico [7] para generar una evolución en el sistema constructivo de tierra [8].

Primero se identifican las viviendas que articulan sistemas constructivos de este tipo en las que se analizan los estados físicos de las mismas. Además, se identifican si presentan una mixtura de materiales, en las que se refleja el uso de la tierra articulada con Zinc, concreto, cemento y otros materiales[9]. Por consiguiente, se identifican patologías claves que permiten un mejor análisis del comportamiento de sus estructuras y cómo afectan estas las características de resistencia del material y sus afectaciones estéticas den la obra, ya que estructuralmente lo que actúa es la madera en el sistema del bahareque. Patologías claves como las que muestra la figura 2, son la fracturación de las capas de recubrimiento, que son por deterioro y por movimiento de la estructura en madera.



Figura 2. Análisis de patologías, fracturación en las capas de recubrimiento.

En enfocan en las obras que manifiestan su esqueleto estructural [10] para definir asimismo la disposición estructural de cada uno de sus elementos; luego se replica la técnica a una escala menor para identificar la factibilidad en la disposición estructural, y ver que transformaciones optimas permite el sistema de manera análoga, para luego generar simulación y ver que tan factible puede ser la exploración de una nueva disposición estructural.



Figura 3. Proceso de levantamiento análogo de la disposición estructural del bahareque.

Luego de la identificación de la disposición estructural se hace un modelo 3d que articule una posibilidad de optimizarla a través de la aplicación matemática topológica.

4. OPTIMIZACIÓN DE DISPOSICIÓN ESTRUCTURAL.

Desde un módulo estructural que se articula al sistema constructivo en tierra basado en las restricciones de la normativa de sismo resistencia de Pelaya Cesar, se diseña una viga sólida en voladizo que está articulada en dos lugares y diseñada para transferir aproximadamente 5 MPa, a la cual se hace el análisis al problema de optimización de la topología que es similar a un análisis estructural estático [6], donde a través de la herramienta de simulación del programa se configura el nuevo grupo de estudio de simulación. Se asigna un acero aleado, se definen las ubicaciones en el soporte que están articuladas y finalmente se

aplican las condiciones de carga y una presión de 5 MPa en la cara indicada. el objetivo de estas herramientas de optimización suele maximizar la rigidez del componente y la restricción aquí será la masa, por lo que el problema es encontrar la mayor rigidez al eliminar aproximadamente el 60% de la masa existente logrando imponer restricciones sobre dónde y cómo se remueve el material aunque las formas resultantes son más adecuadas para la fabricación aditiva, pueden adaptarse a los métodos de fabricación sustractivos tradicionales, como el moldeo por fundición o el estampado.

Continuando se agregan regiones preservadas y excluyen áreas para que la eliminación de material esté restringida alrededor de las ubicaciones de los orificios para mantener su ensamblaje [2], destacando que con la topología de SolidWorks, en la figura 4 se la zona de exclusión predefinida alrededor de las áreas de carga y aplicaciones de restricción y de la dirección de desmoldeo, donde el borde del soporte determinará automáticamente la línea central en ausencia de esta restricción, la eliminación del material podría dirigirse hacia el centro del modelo en lugar de los lados ahora para agregar más estabilidad y acelerar el análisis imponiendo simetría sobre el plano XY, por lo que un plano tendrá que estar predefinido en SolidWorks.

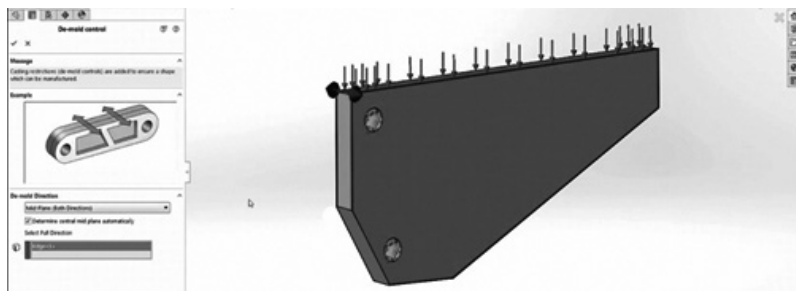


Figura 4. Aplicaciones de restricción y de la dirección de desmoldeo desde SolidWorks.

El solucionador utiliza un proceso de convergencia iterativo durante la fase de solución para los objetivos en la restricción para lograr un diseño óptimo y, por lo tanto, sus valores afectarán la forma final, ahora puede monitorear este proceso de convergencia y, una vez que se converge la solución, tiene una opción final por envío cuando se completa el análisis, puede usar algunos de los las opciones

de procesamiento posterior incorporadas para determinar cuánto material se puede eliminar y de dónde se pueden eliminar [2].

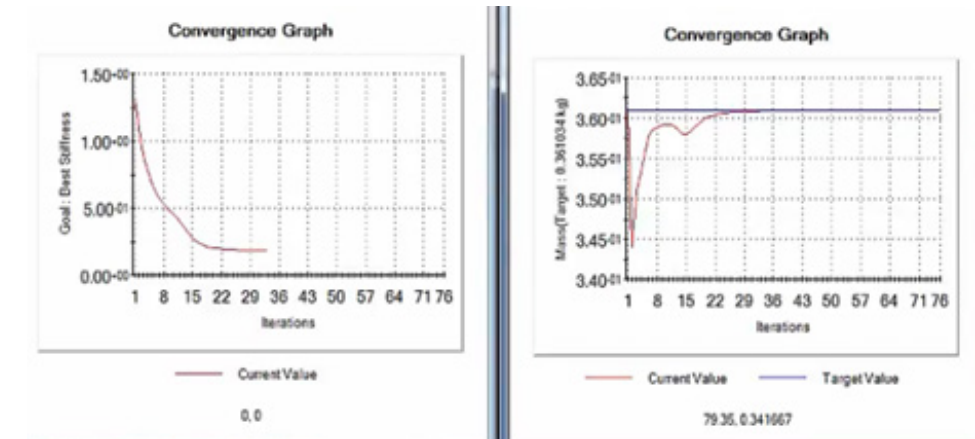
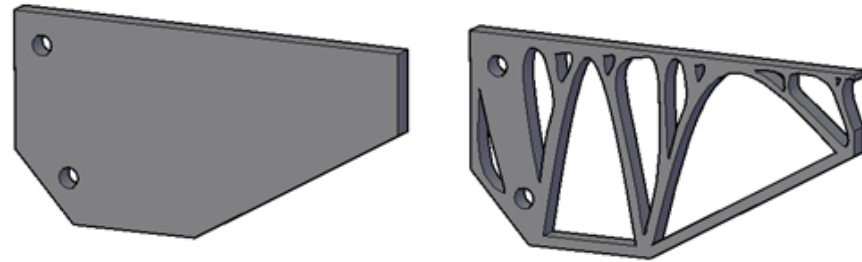


Figura 5. Grafica de convergencia iterativa de acuerdo a las restricciones.

También puede exportar el archivo STL que se puede utilizar para la impresión 3D o para generar la forma paramétrica. así la versión optimizada se genera usando algunas de las características estándar de SolidWorks probando así la forma final del modelo con las mismas condiciones de contorno, ya que la topología en el estudio, solo considera el orden de la aplicación de carga y no la magnitud absoluta [11].

Como beneficio adicional, también se configura un análisis de optimización [12] de forma con el estudio de diseño, solo para comparar los resultados se tiene un corte de ranura en el soporte controlado por tres dimensiones [13], variando estas tres dimensiones en un rango y determinando un diseño final que tenga un factor de seguridad mínimo de dos y un diseño que tiene aproximadamente un 40% menos de material sin comprometer su resistencia inicial.



-Figura 6. Resultado de pieza con aplicación de optimización topológica.

5. CONCLUSIONES

la herramienta de optimización de topología produce una mayor reducción de peso con una resistencia significativamente mayor ahora un enfoque ideal para este problema sería usar una combinación de ambas herramientas para crear diseños livianos ahora estas herramientas de optimización eliminan las conjeturas del proceso de diseño. La arquitectura en tierra, puede estar articulada a nuevos procedimientos de disposición estructural en la que se articula la tecnología de simulación, presentando avances tecnológicos y de diseño arquitectónico, desde el calculo de las estructuras hasta el diseño matemático de las mismas. La sinergia que se presenta en la relación de arquitectura en tierra y optimización topológica brinda una nueva perspectiva al diseño, que puede presentar nuevas etapas en su investigación presentando una nueva solución constructiva que debe entrar al paso de la viabilidad constructiva y la delimitación que estas puedan presentar en su materialización. Estas nuevas técnicas exploradas en el contexto del municipio de pelaya cesar, con una marcada tendencia en el uso de sistemas estructurales de tierra como el Bahareque, precisan un nuevo enfoque a la disposición de los elementos que estos puedan presentar con la articulación de nuevo materiales de construcción que se complementen con la tierra como material vernáculo de construcción desde una perspectiva contemporánea y cuantificable.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- [1] Contreras M, Martínez J y Vergel M 2017 Cúcuta y su avenida Guaimaral: Espacio público, historia y calidad de vida de sus habitantes (Alemania: Editorial Académica Española).
- [2] Parra H, Díaz Y y Vergel M 2019 Nociones de apropiación del espacio público: una mirada a las ventas informales en la ciudad de Cúcuta Boletín redipe 4 164
- [3] Vergel M, Contreras M y Martínez J 2016 Percepciones y características del espacio público y ambiente urbano entre habitantes de la ciudad de Cúcuta-Colombia Prospectiva 21 214
- [4] Díaz L 2002 Estadística Multivariada: inferencia y métodos (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia)
- [5] Guerrero L 2007 "Arquitectura en tierra. Hacia la recuperación de una cultura constructiva" Revista Apuntes vol. 20, núm. 2 p, 182-201 Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
- [6] Lyon A and García R 2013 Forma arquitectónica y estructura a través de la optimización topológica, nuevos métodos para antiguos problemas. Chile, Revista AUS 14, p 27-30
- [7] Millán C and Begambre O 2014 Solución de problemas de optimización topológica empleando el Algoritmo Simulated Annealing Modificado España Revista Internacional de Métodos Numéricos para Cálculo y Diseño en Ingeniería. p. 65 - 125
- [8] Perez E 2016 Plan de desarrollo municipal. Alcaldía Municipal de Pelaya Cesar
- [9] Del Rio M and Sainz A 2011 La evolución de los sistemas constructivos en tierra. Construcción con tierra Tecnología y Arquitectura. Congreso de arquitectura de tierra en cuenca de campos. p. 57-68. Universidad de Valladolid. España
- [10] Meza C 2012 Optimización topológica en el diseño de elementos estructurales Universidad autónoma de Occidente, Santiago de Cali.

- [11] Martínez P 2003 Diseño Óptimo Simultáneo De Topología Y Geometría De Estructuras Articuladas Mediante Técnicas De Crecimiento” Departamento De Estructuras Y Construcción. Universidad Politécnica De Cartagena. España.
- [12]. Dermikan H, Spohr J & Krishna V 2011 Service System Implementation (New York: Springer Publishing)
- [13] Ortega-Sierra A, Vergel-Ortega, M y Rojas-Suárez J P 2019 Microenseñanza en cálculo vectorial: su impacto desde un enfoque basado en competencias (Bogotá: Ecoe Ediciones)

12

**EL POSICIONAMIENTO DE MARCA EN
UNIVERSIDADES COLOMBIANAS:
UN DESAFÍO PARA LA EDUCACIÓN O
ESTRATEGIA DE MERCADEO**

**BRAND POSITIONING IN COLOMBIAN
UNIVERSITIES: A CHALLENGE FOR
EDUCATION OR MARKETING
STRATEGY**

Nevis Balanta Castilla¹,

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Luisa Stella Paz Montes²,

Universidad Francisco de Paula Santander

Diego Mauricio Álvarez Paz³,

Universidad El Bosque, Bogotá – Colombia

¹ Universidad Distrital Francisco José de Caldas Bogotá – Colombia Orcid: 0000-0003-1502-290 nbalantac@udistrital.edu.co - nevisbalanta@yahoo.com

² Universidad Francisco de Paula Santander Cúcuta – Colombia Orcid: 0000-0002-8887-3441 luisastellapm@ufps.edu.co - lpazmontes@gmail.com

³ Orcid.org 0000-0001-6731-8417 Universidad El Bosque Bogotá – Colombia dmalvarezp@unbosque.edu.co – diegoalvarezp17@gmail.com

RESUMEN

Es indudable la importancia del tema de la marca en las culturas y especialmente para la colombiana, en la cual las marcas hacen parte de las preferencias cotidianas y se convierten en artefactos colectivos que permean diferentes ámbitos incluyendo el de la educación y la cultura. De este modo las marcas se constituyen en huellas léxico-semánticas que revelan muchos elementos de la memoria social y cultural en el mercado y contexto colombiano.

La marca está directamente relacionada con lo que se quiere dar a conocer, con la imagen que se pretende crear y el posicionamiento buscado; esto hace diferenciar a una universidad pública o privada y sus servicios, de las demás, concebidas a veces como competidoras directas, indirectas y de todas aquellas que necesariamente no son competidoras pero igualmente son participantes en un mercado que tiene cada vez menos estudiantes que se matriculan en educación superior, todo ello plantea desafíos en la defensa de una marca o buen nombre y en la creación de estrategias de mercadeo educativo utilizadas por las instituciones para promocionar y promocionarse y para sobrevivir a la crisis actual de universidades privadas y a la disminución de estudiantes y deserción incluso en las públicas.

PALABRAS CLAVE: Posicionamiento, estrategia, instituciones de educación, marca

ABSTRACT

There is no doubt the importance of the brand theme in cultures and especially for the Colombian one, in which brands are part of everyday preferences and become collective artifacts that permeate different fields, including education and culture. In this way, brands become lexical-semantic traces that reveal many elements of social and cultural memory in the Colombian market and context.

The brand is directly related to what it wants to publicize, with the image it is intended to create and the desired positioning; this differentiates a public or private university and its services from others, sometimes conceived as direct and indirect competitors and from all those that are not necessarily competitors but are also participants in a market that has fewer and fewer students enrolling.

In higher education, all of this poses challenges in defending a brand or good name and in creating educational marketing strategies used by institutions to promote themselves and to survive the current crisis of private universities and the decrease in students and desertion even in public ones.

KEY WORDS: Positioning, strategy, educational institutions, brand.

INTRODUCCIÓN

El hecho de nombrar es importante en todos los continentes, países, regiones y ámbitos culturales, pues el nombre se constituye en el elemento distintivo de las personas, los objetos y negocios. No es casualidad que el filósofo griego de la antigüedad: Platón planteara en su diálogo El Cratilo que “el que conoce los nombres conoce también las cosas”. La nominación está marcada por ceremonias y rituales importantes; puede relacionarse con la época u ocasión del nacimiento, con la personalidad, con los ancestros, con los aspectos físicos y espirituales y en lo legal no sólo es la identificación sino la individuación “que nos protege de cualquier usurpación”, de modo que ese nombre que se revela como marca respetada y valorada es importante en todos los ámbitos incluyendo la educación, pues en ese contexto también las instituciones y universidades se preocupan por posicionar un nombre y un prestigio social, no importa si es pública o privada.

1. MARCO TEORICO

Para abordar la investigación fue necesario el encuentro de varias posturas teóricas, que permitieron ver las Marcas de modo más complejo e integral. Todas esas tendencias están atravesadas por la relación Marcas, negocio y cultura.

1.1 Las marcas como símbolo de comunicación e identificación

La cultura constituye un sistema simbólico de comunicación construido por las sociedades en un tiempo y un espacio particulares y en un permanente dinamismo, que debe ser interpretado profundamente desde la realidad, pues los nombres se hallan insertados en ésta y obedecen no sólo a un fin publicitario sino cultural.

Una de las grandes maravillas de la cultura como referente de las sociedades y de los seres humanos, es su permanente proceso de transformación y cambio producidos por la constante digestión de rasgos culturales que llegan de otros referentes, de otros sujetos y de diferentes identidades y naciones.

En esa madeja de la cultura, se erigen unos actores en diversas relaciones de conocimiento y la comunicación se instaura como un campo que se aproxima al acontecer cultural desde una mirada de lo simbólico y lo social, lo que incluye los nombres de negocios e instituciones en Colombia.

La comunicación es concebida como un campo relacional, lo que implica entenderla como el espacio de las intersubjetividades desde Bourdieau(1989:p70) para quien la comunicación es la que permite los vínculos que luego son interiorizados por los sujetos en sus habitus; es decir, es policéntrica, en ella proliferan diversas miradas y objetos de estudio, lo que permite el establecimiento de múltiples relaciones en variadas direcciones y la aparta de la visión puramente instrumental asociada al texto escrito y al lenguaje verbal.(Balanta, 2008)

Además la comunicación es un proceso social, porque su gran objetivo es la interacción; es un proceso pragmático, al ser importante la situación comunicativa en la que surgen los enunciados, es decir hay una relación estrecha entre el texto y el contexto (Van dijk, 1997: p81) y es también un proceso Semiótico porque toman especial relevancia los signos y los significados que se construyen, reconstruyen y reelaboran en el marco de la cultura.

Hablar de publicidad y mercadeo es hablar de comunicación, de difundir un mensaje y generar respeto y recordación por un nombre no sólo a una persona sino ojalá o a todos los habitantes posibles de la tierra, es prometer algo que más vale cumplir, presumir o exagerar algún atributo que tengamos e invitar al cliente a que nos dé su preferencia a cambio de una gratificación o satisfacción.

Aquí el nombre se constituye como una estrategia de identidad de marca se constituye en un factor presente en las sociedades contemporáneas, es eje en las decisiones de compra del consumidor y pilar en la estrategia de mercadeo; se centra en el ofrecimiento de estilos de vida acorde con las prescripciones imperantes del momento histórico en el que se encuentra el consumidor hoy, alrededor del hedonismo, la individualidad, la felicidad, la belleza, la salud y el éxito (Lipovetsky, 2002, 2007; Bauman, 2005). Además de ello, la identidad de

marca y el nombre ha de responder con los aspectos funcionales del producto que acompaña.

Desde la perspectiva del consumidor, la marca es sinónimo de valor, aseguran un nivel de vida, representan el estilo de vida individual que el consumidor ha construido, pretende defender y proyectar; vivifican los procesos de elección y, especialmente se constituye en uno de los medios para que los individuos consigan una gran cantidad de metas en su vida privada y pública. En función del comportamiento de compra y en términos de la estrategia de mercadeo, estos elementos se instrumentalizan a través del valor de la marca, el nombre, los atributos del producto, el riesgo percibido y en las evaluaciones del consumidor sobre las relaciones precio-calidad-valor.

1.2 La Marca en la educación

La Marca es así una etiqueta o un nombre que puede constituirse en un orgullo o hasta una vergüenza, como sucede en el caso del apodo, pues algunas organizaciones educativas o universidades ostentan motes positivos o negativos de acuerdo a los imaginarios que tiene la gente en torno a la labor y representación social que se tienen de éstas.

El nombre propio en el contexto comercial y publicitario adquiere entonces algunas veces la modalidad de marca o se constituye en un sustantivo fuerte que identifica a un lugar, producto, servicio o establecimiento; al punto que dicha designación tiene implicaciones en el imaginario colectivo como en "Sipote Mondongo": nombre que remite no sólo al buen sabor sino a la cantidad considerable que le sirven al cliente, convirtiéndose el nombre en atributo esencial del negocio o para el caso de las instituciones los apócopes como La Pacho, La Jave o la Distri también tienen un lugar relevante en las denominaciones de éstas.

1.3 Perspectiva epistemológica

Una perspectiva epistemológica que sirve como punto de partida es la de Jordá, Ampuero, González y Magal (2010), quiénes en su texto Análisis Lingüístico de los nombres de marcas españoles, dan cuenta de una mirada fonética, morfológica y semántica de 141 marcas renombradas en España. Además Angus y Oppenheim (2004) también abordaron el tema no sólo desde el lenguaje sino en su relación con el marketing.

1.4 Perspectiva onomástica

Otra mirada es desde la onomástica de la checa Michaela Šustrová ,(2011) quien en su texto: Toponimia en la provincia de Sevilla plantea dos definiciones de onomástica la «Ciencia que trata de la catalogación y estudio de los nombres propios» y «Conjunto de nombres propios de un lugar o de un país...». Para este trabajo sirven las dos perspectivas, pues se pretende abordar los nombres asociados a lugares comerciales. Aunque si nos acogiéramos a la clasificación de los nombres entre biónimos y abiónimos nuestro estudio se enmarcaría en los segundos. Porque los biónimos incluyen: nombres propios de personas (antropónimos), nombres de los animales (zoónimos), nombres de las naciones, tribus y habitantes (gentilicios), nombres de los seres sobrenaturales, personificados, fabulosos (antropónimos y zoónimos).

Los abiónimos por su parte contemplan los nombres de los cuerpos celestes y constelaciones (cosmónimos) nombres de los fenómenos de geografía (topónimos) y nombres de la obra y creación humana.

Los nombres de negocios y de organizaciones educativas se relacionan con éstos últimos y podrían ser considerados Corónimos si nos acogemos al concepto de nombres de cualquier territorio soportados por documentos, pero también se podrían llamar de manera arbitraria negociónimos o educaciómimos.

1.5 Perspectiva lingüística

Otra perspectiva es la del lingüista rumano Lorgu Lordan(1972) quien plantea que “todo nombre de lugar está socialmente determinado” y es resultado de relaciones económicas, históricas y sociales de los estudiantes antiguos o pobladores de la universidad o cualquier lugar.

No es fácil descifrar los detalles de los nombres geográficos, pues a primera vista parecerían arbitrarios; sólo un estudio sistemático de las relaciones de estos elementos y de su proyección en la actividad lingüística permite conocer los mecanismos y leyes que operan en la nominación de un lugar. A La toponomástica no sólo le interesan los rasgos etimológicos, fonéticos, morfológicos y léxicos sino también los modos de aparición de los nombres de lugares y los factores que influyen en la selección de los mismos para cuyo análisis entran en juego otras disciplinas no lingüísticas.

Josefina Guzmán Díaz (2000), por su parte plantea una perspectiva lingüística en su texto Los Géneros Cortos y su tipología en la Oralidad, y propone como categoría la de Géneros Cortos en la oralidad dentro de los cuales aborda los nombres, refranes, proverbios, albures y eslóganes, entre otros y utiliza para su análisis los criterios topológicos de Julieta Haidar (2000): objeto discursivo, función discursiva, aparato ideológico, sujeto del discurso, macro-operaciones discursivas, oralidad/escritura, formal/informal.

2. METODOLOGÍA

La investigación fue esencialmente cualitativa, aunque no se descartó el uso de algunas técnicas cuantitativas para la recolección de datos.

Las fuentes secundarias en esta investigación fueron escasas si se tiene en cuenta que los documentos escritos sobre el tema de las marcas en relación con la lingüística, la cultura y la educación son muy pocos, aunque sobre las marcas y marketing hay bastante material impreso. Las fuentes primarias se consideran aquellas que los investigadores recogerán directamente, por ello se utilizó la observación fotográfica, clave para realizar una radiografía de las marcas y poder analizar los textos. Se trabajaron algunos cuestionarios y entrevistas semiestructuradas acerca de la influencia de éstas en las empresas, en las instituciones de educación superior y sobre la influencia en la cultura del país.

3. ANALISIS

La cultura constituye un sistema simbólico de comunicación construido por las sociedades en un tiempo y un espacio particulares y en un permanente dinamismo, que debe ser interpretado profundamente desde la realidad, pues los nombres se hallan insertados en ésta y obedecen no sólo a un fin publicitario sino cultural.

En todo ese universo las universidades sobre todo privadas aplican una serie de estrategias con el fin de mantenerse vigentes en el mercado educativo y así sumar clientes a su negocio a través de publicidad, eventos, llamadas, envío de correos y visita a colegios, las públicas por su parte abordan muy poco este tipo de asuntos porque se da por hecho que se tiene segura una población de estudiantes que aspiraría a entrar en éstas y se hace muy poco mercadeo, lo que

sería necesario, porque muchas veces el buen nombre no es suficiente para los jóvenes, que desconocen qué carreras hay en las universidades públicas y de qué se tratan éstas.

Además, según cifras del MEN (2009, p.38) la deserción en Colombia es cercana al cincuenta por ciento y esta cifra no sólo se relaciona con la permanencia y/o retención sino también con la eficiencia del sistema educativo para dar a conocer lo que se ofrece y para apoyar a los estudiantes una vez ingresados a las universidades.

Por otro lado en el artículo: ¿Dónde están los estudiantes? publicado el 30 de junio de 2019 en la Revista Semana, en las últimas décadas, entre 2016 y 2017 tanto en universidades públicas como privadas hubo una disminución considerable de estudiantes matriculados cercana al cuarenta y cinco por ciento; esto puede deberse además del factor económico, demográfico y generacional que trata el artículo también a la falta de posicionamiento de marca, pues en las instituciones privadas se privilegia más el factor económico porque éstas son negocios particulares que dejan de lado otras variables como defender un buen nombre a través de acciones sociales que pongan por encima de lo financiero al ser humano.

Con el programa del gobierno: “Ser pilo paga” para estudiantes destacados a nivel nacional, se evidenciaron una serie de problemáticas como que a pesar que la mayoría de los jóvenes escogían universidades privadas para cursar sus carreras y el presupuesto de ese programa del estado en su gran mayoría, se iba para el sector privado, los estudiantes no contaban con un seguimiento detallado de su proceso académico y emocional como lo ha revelado el suicidio del joven de la Universidad Javeriana Jhonier David Coronado el 19 de septiembre de 2019, oriundo de Tame, Arauca.

Todo ello ya lo advertía Goleman sobre el estado emocional de los jóvenes atravesado en muchos casos por la soledad, depresión, ansiedad y agresividad (Navarro y Balanta, p 49), para lo cual propone unos rasgos para aprender a cultivar la inteligencia emocional.

4. CONCLUSIONES

Las marcas por lo general se asocian más al ámbito económico y del mercadeo. Sin embargo, tienen una influencia importante en la cultura, y ello se revela en ámbitos diversos de la vida social y en la educación superior. De este modo la marca traza la ruta de cómo se venden y posicionan las universidades en Colombia, pues se crea un nombre que representa calidad o no e incluso lo contradictorio es que muchas veces las admisiones bajan por falta de estrategias de mercadeo de las instituciones para promocionar lo que hacen (sobre todo en las universidades públicas). La relación cultura y mercado es directamente proporcional a las buenas prácticas universitarias, pues los dos escenarios se necesitan y se codeterminan.

Así las cosas, las universidades más que preocuparse por un posicionamiento de un nombre o marca centrado en indicadores solamente académicos deberían ocuparse también de construir una marca anclada en la memoria social que incluya la importancia por el ser humano, sus emociones, su aprendizaje y su bienestar.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Atkinson, P. y Coffey, A (2003). Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Balanta, N y otros (2008). Metáforas Juveniles y lenguajes emergentes. Publicado en: Mundos y Narrativas de Jóvenes. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Navarro, David y Balanta, Nevis.(2019). Educar entre desiguales o el cuento de el gallo capón. Bogotá. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Camps, A y Noroña, MT.(2004) .Apuntes para la investigación toponomástica. En: Anuario antológico. Estudios lingüísticos(1970-2004). La Habana: Instituto Lingüístico José Antonio Portuondo.
- Diccionario de la Lengua Española. RAE(1992). . Vigésima primera edición. Madrid:Espasa

- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa
- Hamelink, C.(1989) J.: «The Relationship Between Cultural Identity and Modes of Communication». En ANDERSON, James A. (Compilador): *Communication Yearbook/12*. Newbury Park, Sage, P. 418 y 420. Este autor comenta el artículo de Jan SERVAES: «Cultural Identity and Modes of Communication», en el mismo volumen, 383-416. Madrid. Espasa.
- Lakoff, G. y Johnson M.(1980). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra
- Lordan, L.(1972). *Manual de Lingüística románica*. Madrid: Gredos.
- Mondada, L. (2006). *Espacio y lenguaje*. En: *Tratado de Geografía humana*, editado por: Lindón, A y Hiernaux, D. Madrid: Anthropos.
- MEN,()2009). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención*. Bogotá.
- Moreno Fernández, Francisco. 1998. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Navarro, D y Balanta, N.(2019). *Educación entre desiguales o el cuento de El gallo Capón*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Noroña, M.T.(2004). *Aplicación de una terminología onomástica*. En: *Anuario antológico. Estudios lingüísticos(1970-2004)*. La Habana: Instituto Lingüístico José Antonio Portuondo.
- Podolskaia, N.V.(1978) *Slovar Russkoi Onomasticheskoi Terminologii*. Moscú: Nauka
- Real Academia Española. 1992. *Diccionario de la Lengua Española*. 21ª ed. Madrid: Espasa Calpe.
- Šustrová, Michaela . *Toponimia en la provincia de Sevilla*. *Magisterská diplomová práce*. Vedoucí práce: Mgr. Ivo Buzek, Ph.D.2011

13

USO Y ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN SALUD

USE AND STATISTICAL ANALYSIS OF HEALTH INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

Iván Mesias Hidalgo Cajo¹, Byron Geovanny Hidalgo Cajo²,
Sulema de la Caridad Hernández Batista,³
Diego Patricio Hidalgo Cajo⁴,
Nelly Baltazara Latorre Benalcázar⁵

Ecuador

1 ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9059-0272> Máster Universitario en Ingeniería Informática: Seguridad Informática y Sistemas Inteligentes, ihidalgo@esPOCH.edu.ec, (593)999706462, Escuela Superior Politécnica de Chimborazo (ESPOCH), Riobamba, Ecuador.

2 ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5526-1676> Máster Universitario en Ingeniería Computacional y Matemática, bhidalgo@esPOCH.edu.ec, (593)984050453, Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH), Riobamba, Ecuador.

3 ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5761-0104> Especialista de Primer Grado en Medicina General Integral, sulema.hernandez@esPOCH.edu.ec, (593)990821039, Escuela Superior Politécnica de Chimborazo (ESPOCH), Riobamba, Ecuador.

4 ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1937-0752> Magister en Educación Matemática, diego-hidalgomat@hotmail.es, (593)94804236, Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH), Riobamba, Ecuador.

5 ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2618-7814> Licenciada en Ciencias de la Educación profesora de Educación Básica, la.torrenelly0625@gmail.com, (593)996748799, Ministerio de Educación (MEC), Riobamba, Ecuador

RESUMEN

En la actualidad el reto de los estudiantes de medicina es desarrollar destrezas en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicaciones (TIC), desafíos estos aplicables no solo a las modernas técnicas ofrecidas en gran medida en las especialidades de perfil investigativo. Sirve el propósito de desarrollar habilidades en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicaciones (TIC) en estudiantes de la Carrera de Medicina de la ESPOCH. Se realizó un estudio descriptivo para determinar el grupo de estudiantes en el manejo de las TICs a través de un muestreo aleatorio, seleccionando a 93 estudiantes, 61 de sexo femenino y 32 del sexo masculino. Como resultado, el 97.85% (n = 91) estudiantes tiene un teléfono inteligente, mientras que el 2.15% (n = 2) no posee estos pero utiliza otros dispositivos móviles en el caso de que instalar y manejar aplicaciones de salud. De todos los elementos de estudio, limitadamente el 2,86% (n = 2) utiliza con regularidad aplicaciones destinadas al área de la salud. Se concluye que la constante evolución de las tecnologías móviles y aplicaciones orientadas a la salud permite comprobar que existe una baja tendencia al uso de este tipo de aplicaciones debido a la falta de conocimiento de las mismas.

PALABRAS CLAVE: Tecnología de la Información y Comunicación, salud, destrezas.

ABSTRACT

At present, the challenge of medical students is to develop skills in the use of Information and Communication Technologies (ICT), and these challenges are not only applicable to modern techniques offered largely in the specialties of research profile Objective: health is currently developing skills in the use of Information and Communication Technologies (ICT) and it was evidenced in students of the ESPOCH Medical Degree. Methods: a descriptive study was conducted to determine the group of students in the management of ICTs through random sampling, selecting 93 students, 61 female and 32 male. Results: 97.85% (n = 91) students have a smartphone, while 2.15% (n = 2) do not have smartphones, but use other mobile devices in the event that you want to install and manage health applications. Of all the study elements, limitedly 2.86% (n = 2) regularly use applications for health. Conclusion: the constant evolution of mobile technologies and health-oriented applications can be seen that there is a low tendency to use this type of applications due to lack of knowledge of them.

KEY WORDS: Information and Communication Technology, health, skills.

INTRODUCCIÓN

La Organización Mundial de la Salud expresa en los Objetivos de Desarrollo del Milenio, el acceso a las tecnologías de información y comunicación (Alberto Vélez, n.d.). Las aplicaciones móviles, también llamadas apps, son programas informáticos diseñados para ofrecer servicios en todo tipo de dispositivos móviles. Esto facilita el hecho de realizar determinadas funciones rápidamente y acceder a información optimizada para lectura en pantallas de distintas dimensiones ("Salud Digital: Aplicaciones móviles de salud," n.d.). Estas nuevas tecnologías forman parte de un marco más grande que es la ciber salud, o por sus siglas en inglés, "eHealth" (Electronic Health); es un concepto muy amplio, con cambios en su percepción a medida que se han modificado las tecnologías; se refiere al uso de las tecnologías como una herramienta para el servicio o proceso de salud, como aplicativos de salud o como un sitio web en salud (Oh, Rizo, Enkin, & Jadad, 1980). Las definiciones más recientes, como la de la Organización Mundial de la Salud (OMS), la especifican como el uso de tecnologías de la información y la comunicación para la salud ("Organización mundial de la Salud (OMS). Atlas eHealth country profiles. Geneva: 2010;1. - Buscar con Google," n.d.). Dentro de este espectro de tecnologías aparece la telemedicina, que es definida como la práctica médica a distancia a través de diferentes herramientas (Saner, 2013). Con la aparición y uso de tecnologías móviles, en la última década se ha acuñado el término Salud móvil o "mHealth" (Mobile health) para referirse al uso de dispositivos móviles en el cuidado de la salud, con diferentes tipos de audiencias, como médicos, enfermeros, pacientes o gente sana (Whittaker, n.d.). El área de la salud no ha sido ajena a estos cambios; se ha observado un uso creciente de teléfonos móviles en personal médico (Payne, Wharrad, & Watts, 2012) providing evidence-based decisional tools to reduce medical errors. Previous literature has examined how smartphones can be utilised by both medical student and doctor populations, to enhance educational and workplace activities, with the potential to improve overall patient care. However, this literature has not examined smartphone acceptance and patterns of medical app usage within the student and junior doctor populations. Methods. An online survey of medical student and foundation level junior doctor cohorts was undertaken within one United Kingdom healthcare region. Participants were asked whether they owned a Smartphone and if they used apps on their Smartphones to support their

education and practice activities. Frequency of use and type of app used was also investigated. Open response questions explored participants views on apps that were desired or recommended and the characteristics of apps that were useful. Results: 257 medical students and 131 junior doctors responded, equating to a response rate of 15.0% and 21.8% respectively. 79.0% (n=203/257). El crecimiento de las apps ha sido sorprendente, y es uno de los campos tecnológicos con más innovación; se estima cerca de 700 000 apps disponibles para descarga en las distintas tiendas (Payne et al., 2012) providing evidence-based decisional tools to reduce medical errors. Previous literature has examined how smartphones can be utilised by both medical student and doctor populations, to enhance educational and workplace activities, with the potential to improve overall patient care. However, this literature has not examined smartphone acceptance and patterns of medical app usage within the student and junior doctor populations. Methods. An online survey of medical student and foundation level junior doctor cohorts was undertaken within one United Kingdom healthcare region. Participants were asked whether they owned a Smartphone and if they used apps on their Smartphones to support their education and practice activities. Frequency of use and type of app used was also investigated. Open response questions explored participants views on apps that were desired or recommended and the characteristics of apps that were useful. Results: 257 medical students and 131 junior doctors responded, equating to a response rate of 15.0% and 21.8% respectively. 79.0% (n=203/257). Un aspecto preocupante ha sido la evidencia de potenciales riesgos de uso de estas tecnologías. Wolf et al. estudiaron las apps diseñadas para detectar lesiones sugestivas de melanomas y encontraron gran variabilidad en la sensibilidad y especificidad, que alcanzaron fallos de hasta el 30 % en lesiones malignas con potencial riesgo en la demora de un diagnóstico adecuado (Wolf et al., 2013). Ante la gran cantidad de apps, su heterogeneidad y la falta de regulación surge el problema potencial de acceso a la información incorrecta y los riesgos derivados de su uso. La mayor parte de los estudios de uso son en personal del cuidado de la salud que poseen una formación académica en medicina que les permite hacer una mejor selección de la información, y deja a los pacientes en una situación de mayor vulnerabilidad, por la falta de conocimiento y formación en medicina y la ansiedad asociada a la enfermedad (Hogan & Kerin, 2012). La FDA generó una guía para aquellos dispositivos médicos que producen riesgo en la salud de las pacientes, y propuso varias definiciones relevantes en relación con el uso de nuevas tecnologías en

la salud (Policy for Device Software Functions and Mobile Medical Applications Guidance for Industry and Food and Drug Administration Staff Preface Public Comment, n.d.).

Plataforma móvil: plataformas computarizadas con o sin conectividad inalámbrica portátiles. Por ejemplo, teléfonos inteligentes, tabletas, computadores (Gudiel & Cifuentes, n.d.).

Aplicación móvil: es una aplicación de software que puede ejecutarse en una plataforma móvil o un software basado en Internet que se ejecuta en un servidor ("Vista de Metodología para el desarrollo de aplicaciones móviles | Tecnura," n.d.).

Aplicación móvil médica: es una aplicación móvil que cumple los criterios de dispositivo, que se utiliza como accesorio de dispositivo médico regulado o para transformar una plataforma móvil en un dispositivo regulado (Santamaría-Puerto & Hernández-Rincón, 2015) con un uso creciente de dispositivos móviles inalámbricos en la población, con la capacidad de acceso a información en todo momento, incluyendo los temas en salud. De estas nuevas tecnologías, las aplicaciones móviles en salud dirigidas a teléfono inteligentes han visto un crecimiento exponencial en el mundo y en Colombia, siendo utilizadas por pacientes y por personal prestador de salud, sin embargo, existe preocupación en relación con la idoneidad y riesgos asociados a su uso. Este artículo presenta un panorama acerca del uso de estas nuevas tecnologías aplicadas al área de la salud, las definiciones de los dispositivos médicos, los estudios en referentes a su uso, los potenciales riesgos, las regulaciones existentes. Palabras clave: aplicaciones móviles, telemedicina, salud móvil, teléfonos inteligentes. Abstract In recent years telecommunications technologies have seen a development constant, with an increasing use of wireless mobile devices in the population with the ability to access information anytime, including health topics. Of these new technologies mobile health applications targeting smartphones have an exponential growth in the world and in Colombia, being used by patients and staff health provider, but there is concern regarding the adequacy and risks associated with its use. This article presents an overview about the use of these new applied technologies to the health area, the definitions of medical devices, studies relative to their use, potential risks and regulations.,"author":{"dropping-particle":"","family":"Santamaría-Puerto","given":"Gustavo","non-dropping-particle":"","parse-names":false,"suffix":""},"dropping-particle":"","family":"Hernández-

Rincón", "given": "Erwin", "non-dropping-particle": "", "parse-names": false, "suffix": ""}, "container-title": "Barranquilla (Col..

Dispositivo: es un instrumento, aparato, implemento, máquina, implante u otro similar que se utiliza para el diagnóstico de enfermedad u otras condiciones, en la cura, mitigación, tratamiento, prevención de enfermedad en el hombre, o para afectar la estructura o función del cuerpo del hombre o los animales (Com, n.d.).

La presente investigación se realizó en el uso de aplicaciones móviles aplicadas a la salud y su evaluación médica en estudiantes de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo (ESPOCH), Facultad de Salud Pública, Carrera de Medicina, con la finalidad de saber sobre la inclusión de este tipo de tecnología para el control de la salud.

1. MATERIALES Y MÉTODOS

Para el diseño se realizó un estudio descriptivo para medir la prevalencia en un grupo de estudiantes de la Carrera de Medicina de la Facultad de Salud Pública de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo, en el periodo Marzo - Julio 2019. La planificación para la recolección de datos fue de carácter prospectivo.

Se diseñó una encuesta que se basó en estudios similares realizados en otros países y se ajustó a la realidad de Ecuador para el contenido del cuestionario. Este cuestionario fue revisado, validado y aprobado la encuesta fue diseñada en la herramienta Forms de Microsoft Office 365 para obtener los resultados en tiempo real, posteriormente los datos fueron exportados a una hoja de cálculo de Microsoft Office Excel 365 para su análisis estadístico y reporte de resultados.

El tamaño de la población se seleccionó 93 estudiantes de la Carrera de Medicina de la Facultad de Salud Pública a través de un muestreo aleatorio durante el periodo Marzo - Julio 2019.

Se analizaron a los jóvenes estudiantes que tuvieran algún tipo de dispositivo móvil. La encuesta se realizó a los estudiantes de manera presencial y se recopilaron las respuestas a través del formulario virtual.

Al efectuar la estadística descriptiva de las variables, se calculó las frecuencias relativas y medidas de tendencia central para variables continuas. Los resultados se muestran a través de tablas y gráficos estadísticos utilizando Microsoft Excel 2016.

Para efectuar el estudio se realizó el proceso de información y aprobación de los estudiantes, previa la aplicación de la encuesta.

2. RESULTADOS

Según los criterios de inclusión y exclusión, para la realización del estudio se llevaron a cabo 93 entrevistas. En la Tabla 1 se muestra que el total de estudiantes encuestados de género femenino alcanzan el 65,59% (n = 61) mientras que el 34,41 % (n = 32) corresponden al género masculino, La edad mínima fue de 17 años y la edad máxima de 25 años, con un promedio de edad de 21 años.. En la Fig. 1, se puede observar que, del grupo entrevistado, el 100% (n = 93), se reporta que el 97,85% (n = 91) corresponden a teléfonos móviles inteligentes. Además, es importante considerar que el 50,54% (n = 47) del grupo encuestado poseen computadores portátiles. El 15,10% (n = 37) tienen además a su disposición otros tipos de dispositivos móviles como tablets, el 1,08% (n = 1) poseen otros dispositivos electrónicos.

Tabla 1. Total, de hombres y mujeres clasificada por edad. Nomenclatura utilizada: f(a) = frecuencia absoluta; % = porcentaje

	De 17 a 20 años		De 21 a 25 años		Total	
	f(a)	%	f(a)	%	f(a)	%
Masculino	18	19,4	14	15,1	32	34,4
Femenino	42	45,2	19	20,4	61	65,6
Total	60	69.4	33	30.6	93	100

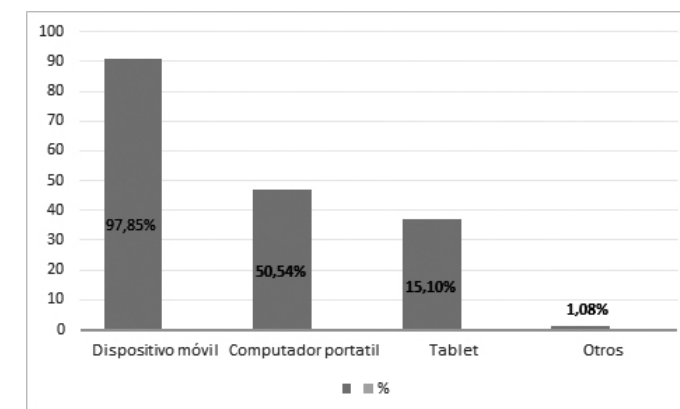


Figura 1. Distribución del tipo de dispositivo que disponen. El 97,85% de estudiantes posee un teléfono móvil.

Del 97.85% (n = 91) de estudiantes encuestados que tienen un teléfono inteligente, el 19.40% (n = 30) son usuarios de género masculino y el 45.20% (n = 61) corresponden a usuarios del género femenino (Figura 2).

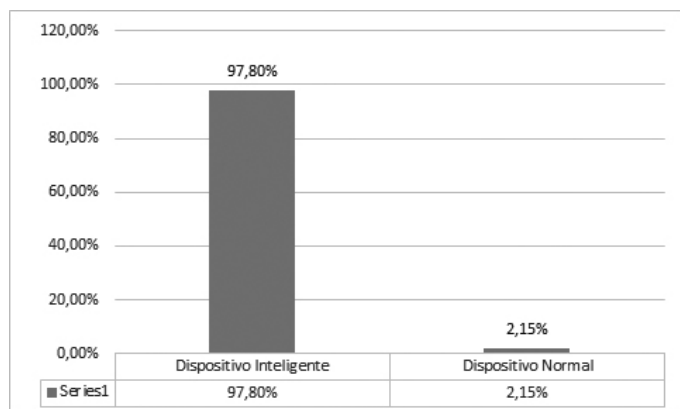


Figura 2. Distribución del tipo de dispositivo inteligente

De los datos descriptos, se evidencia que los estudiantes recurren al uso de otro tipo de dispositivos móviles en los que han instalado aplicaciones para diferentes necesidades. Según los datos analizados, el 97.85 % (n = 91) han instalado aplicaciones móviles de diferente categoría en sus dispositivos, en donde el 65.73% (n = 60) de los usuarios instalaron aplicaciones para su entretenimiento, 34.27% (n = 31) instalaron aplicaciones relacionados al tema de la salud.

De este último dato, el 9.67% (n = 9) instalaron aplicaciones relacionados a llevar un estilo de vida saludable mientras que el 23,65 % (n = 22) restante, instalaron aplicaciones de distracción. (Figura 3).

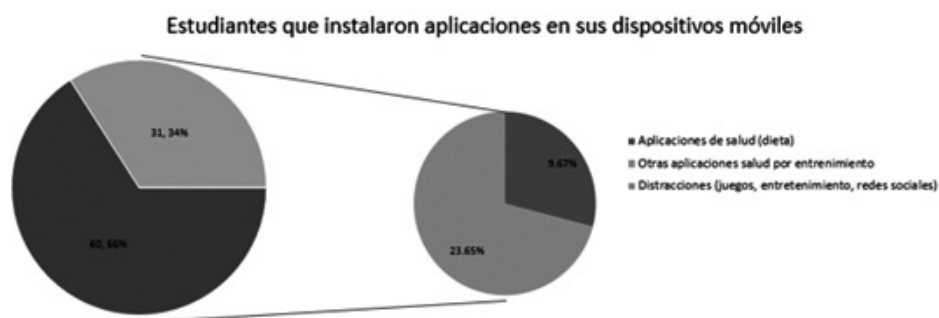


Figura 3. Distribución del tipo de aplicación instalada y/o utilizada en sus

dispositivos portátiles. El 33.33% de estudiantes que han instalado aplicativos relacionadas al tema de la salud, de los cuales el 9,67% lo han hecho por la necesidad imperiosa de controlar su salud y el 23.65% lo ha hecho por curiosidad o analizar únicamente su funcionalidad.

En los últimos años, la tecnología ha avanzado vertiginosamente conjuntamente con la medicina, creando un nexo entre sí, con el único objetivo de mejorar la salud de las personas. Así que han aparecido en los diferentes dispositivos móviles conocidos como wearables con aplicaciones integradas. Del grupo de estudiantes de la carrera de Medicina encuestados, el 9,67% (n=9), han utilizado en algún momento este tipo de dispositivos sugeridos por profesionales para la monitorización de su salud o actividades físicas.

3. DISCUSIÓN

La salud, la vida saludable y la medicina viven una época de ascensión en la consideración de la sociedad, viéndose potenciadas con el uso de las nuevas tecnologías que permiten a la salud y a la medicina salir de sus tradicionales oficinas y consultorios en las instituciones de atención médica. De manera vertiginosa se están produciendo movimientos innovadores gracias a los aparatos móviles, la telemedicina y las técnicas de recopilación y análisis de datos ("La Salud 2.0 y la atención de la salud en la era digital | Fernández Silano | Revista Médica de Risaralda," n.d.).

Cabe mencionar que son destacables, la mHealth (Mobile Health, Salud móvil o mSalud), se refiere al uso de dispositivos electrónicos portátiles, (dispositivo móvil, portátil, tabletas u otros) dotados con aplicaciones de software para proporcionar servicios de salud y gestionar la información del paciente (Gudiel & Cifuentes, n.d.).

Considerando los 93 estudiantes objeto de estudio, apenas el 9.67% (n = 9) afirmaron seguir utilizando aplicaciones de salud con frecuencia, lo que se puede confirmar que es un porcentaje bajo en el uso de este tipo de recursos informáticos.

4. CONCLUSIÓN:

- La aparición de estas nuevas tecnologías, su masificación, constante desarrollo y creación modifican nuestras vidas, sin que podamos ser ajenos a estos cambios, y aportan potenciales beneficios para mejoras en la salud

y sabemos que el uso de aplicaciones de mHealth en los estudiantes de la Facultad de Salud Pública. De una parte, los prestadores de salud tienen mayor acceso a la información con múltiples herramientas de ayuda diagnóstica y terapéutica, y los pacientes pueden tener un mejor control de sus enfermedades y un mejor acceso a la prestación de salud.

- Específicamente, las aplicaciones móviles en salud han crecido enormemente, y han sido desarrolladas para múltiples tópicos en salud, sin embargo, hay evidencia heterogénea en relación con sus beneficios y su seguridad, y tienen una gran dificultad para garantizar idoneidad en los contenidos, pues la participación de personal de salud en la creación de estas es muy baja. Existe también un sesgo en la generación, debido a que se favorece a aquellas dirigidas a personal de salud y a patologías más prevalentes en países desarrollados, lo cual favorece sus intereses económicos.
- El uso de aplicaciones móviles es creciente en los prestadores de salud, lo cual cada vez más forma parte de la cotidianidad, pero debe tenerse en cuenta las posibilidades de error en las apps; por esto es necesario una actitud crítica en cuanto a sus contenidos y uso. En relación con los pacientes se desconoce el uso de aplicaciones móviles en salud, con el riesgo de acceso a información errónea que puede afectar al usuario, una enorme dificultad para controlar las aplicaciones y falta de legislación que exija una generación adecuada.
- La posibilidad de generar certificaciones para las aplicaciones es muy difícil; primero, por la gran cantidad que existe y por la rápida aparición y cambios de las mismas, por lo tanto, la actitud más pragmática es generar en el personal de salud y los pacientes una actitud analítica, de comunicación constante que permita evaluar las aplicaciones más beneficiosas.
- Es importante que las agencias gubernamentales encargadas de regular el uso de las TICs en salud ajusten sus legislaciones a los cambios en el mercado y generación de apps en búsqueda de garantizar la seguridad del usuario. Es necesario evaluar el uso de los aplicativos por parte de los pacientes para evaluar beneficios y riesgos asociados a su uso.

REFERENCIAS:

- Alberto Vélez, J. (n.d.). TICs-Salud en LAC. Retrieved from www.idrc.ca
- Com, I. (n.d.). Un resultado del Proyecto sobre Dispositivos Médicos Prioritarios DISPOSITIVOS MÉDICOS: LA GESTIÓN DE LA Discordancia. Retrieved from www.who.int
- Gudiel, D., & Cifuentes, J. I. (n.d.). La importancia de una Aplicación Móvil en el ámbito de la Salud.
- Hogan, N. M., & Kerin, M. J. (2012, November). Smart phone apps: Smart patients, steer clear. *Patient Education and Counseling*, Vol. 89, pp. 360–361. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2012.07.016>
- La Salud 2.0 y la atención de la salud en la era digital | Fernández Silano | Revista Médica de Risaralda. (n.d.). Retrieved February 27, 2020, from <http://revistas.utp.edu.co/index.php/revistamedica/article/view/8483/5675>
- Oh, H., Rizo, C., Enkin, M., & Jadad, A. (1980). EMBASE. *J Med Internet Res*, 7(1), 1. <https://doi.org/10.2196/jmir.7.1.e1>
- Organización mundial de la Salud (OMS). Atlas eHealth country profiles. Geneva: 2010;1. - Buscar con Google. (n.d.). Retrieved February 3, 2020, from [https://www.google.com/search?q=Organización+mundial+de+la+Salud+\(OMS\).+Atlas+eHealth+country+profiles.+Geneva%3A+2010%3B1.&oq=Organización+mundial+de+la+Salud+\(OMS\).+Atlas+eHealth+country+profiles.+Geneva%3A+2010%3B1.&aqs=chrome..69i57.227j0j7&sourceid=c](https://www.google.com/search?q=Organización+mundial+de+la+Salud+(OMS).+Atlas+eHealth+country+profiles.+Geneva%3A+2010%3B1.&oq=Organización+mundial+de+la+Salud+(OMS).+Atlas+eHealth+country+profiles.+Geneva%3A+2010%3B1.&aqs=chrome..69i57.227j0j7&sourceid=c)
- Payne, K. F. B., Wharrad, H., & Watts, K. (2012). Smartphone and medical related App use among medical students and junior doctors in the United Kingdom (UK): A regional survey. *BMC Medical Informatics and Decision Making*, 12(1). <https://doi.org/10.1186/1472-6947-12-121>
- Policy for Device Software Functions and Mobile Medical Applications Guidance for Industry and Food and Drug Administration Staff Preface Public Comment.

(n.d.). Retrieved from <https://www.fda.gov/vaccines-blood-biologics/guidance-compliance-regulatory-information->

Salud Digital: Aplicaciones móviles de salud. (n.d.). Retrieved February 3, 2020, from <https://saludconectada.com/salud-digital-aplicaciones-moviles-salud/>

Saner, H. (2013). EHealth and telemedicine: Current situation and future challenges. *European Journal of Preventive Cardiology*, 20(2), 1–2. <https://doi.org/10.1177/2047487313487483>

Santamaría-Puerto, G., & Hernández-Rincón, E. (2015). Aplicaciones Médicas Móviles: definiciones, beneficios y riesgos Mobile Medical Applications: definitions, benefits and risks. *Barranquilla (Col.)*, 31(3), 599–607.

Vista de Metodología para el desarrollo de aplicaciones móviles | Tecnura. (n.d.). Retrieved February 27, 2020, from <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/Tecnura/article/view/6972/8646>

Whittaker, R. (n.d.). Original Paper Issues in mHealth: Findings From Key Informant Interviews. <https://doi.org/10.2196/jmir.1989>

Wolf, J. A., Moreau, J. F., Akilov, O., Patton, T., English, J. C., Ho, J., & Ferris, L. K. (2013). Diagnostic inaccuracy of smartphone applications for melanoma detection. *JAMA Dermatology*, 149(4), 422–426. <https://doi.org/10.1001/jamadermatol.2013.2382>

14

ESTUDIO PARA LA DETECCIÓN DE LAS NECESIDADES DE EXTENSIÓN Y SERVICIOS HACIA LA SOCIEDAD CON BASE EN LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE

STUDY FOR THE DETECTION OF THE NEEDS OF EXTENSION AND SERVICES TOWARDS THE SOCIETY BASED ON THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS

Sebastián Reyes Alvarado¹

Universidad Santander, Panamá

RESUMEN

El firme compromiso con la visión de país para el logro de los Objetivos de

¹ Doctor en Educación y Vicerrector de Investigación y Extensión de la Universidad Santander, Panamá. Afiliación de REDIPE N° 2014. N° ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5824-9832>
Google académico: <https://bit.ly/38lsYMv> vicerrectoria@usantander.edu.pa (507) 394-3470

Desarrollo Sostenible ha permitido que la Universidad Santander de Panamá, a través, de este estudio, constituyera una la línea base articuladora que sustenta el accionar y servicio hacia la sociedad, tomando en consideración las principales necesidades en materia de extensión, lo que permitirá, desde la gestión de proyectos, programas, campañas, talleres, trabajos comunitarios, cursos y otras actividades de carácter académico e investigativo, el afianzamiento de la filosofía universitaria con perspectiva ética, sustentando así, el trabajo y aporte que generarían los factores de extensión, investigación, gestión y academia en beneficio del desarrollo social y comunitario.

PALABRAS CLAVE: Extensión universitaria, Objetivo de Desarrollo Sostenible, Sociedad.

ABSTRACT

The firm commitment to the vision of the country for the achievement of the Sustainable Development Goals has allowed the Santander University of Panama, through this study, to constitute an articulating baseline that supports the actions and service towards society, taking into account the main needs in terms of extension, which will allow, from the management of projects, programs, campaigns, workshops, community work, courses and other academic and research activities, the strengthening of university philosophy with an ethical perspective, thus supporting the work and contribution that the extension, research, management and academy factors would generate for the benefit of social and community development.

KEYWORDS: University extension, Sustainable Development Goals, Society

INTRODUCCIÓN

La determinación de necesidades a nivel comunitario es fundamental para lograr procesos de intervención que coadyuven a mejorar las realidades que se ven dentro de las mismas; no obstante, para que esto sea exitoso se ha de requerir la participación de los diversos actores, a fin de que aporten en la determinación de sus falencias y a la vez en la generación de posibles soluciones.

En esta dirección el estudio se centra en la determinación de aquellas necesidades que en materia de extensión surgen dentro de las comunidades,

tomando como base aquellas realidades que son prioritarias y que muchas veces han sido desatendidas o que las acciones realizadas al no ser prioritarias o consensuadas, no generan el impacto respectivo. Poder diagnosticar estas necesidades, brindará la posibilidad de encaminar los servicios que requieren las propias comunidades, especialmente de la provincia de Panamá, Panamá Oeste y áreas aledañas, las cuales mantienen diversas realidades estructuradas de acuerdo a su condición económica, social, laboral, educativa, entre otros, a su vez, es un área con una densidad demográfica muy alta.

De llegar a establecerse esta línea base, en dónde los proyectos educativos a nivel de intervención puedan sustentarse y encontrar cabida, será mucho mayor el impacto que se pueda generar a partir de las acciones que se emanen de esta casa de estudio.

MARCO TEÓRICO

1. Objetivos de Desarrollo Sostenible

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible se gestaron en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible, celebrada en Río de Janeiro en 2012. El propósito era crear un conjunto de objetivos mundiales relacionados con los desafíos ambientales, políticos y económicos con que se enfrenta nuestro mundo.

Panamá se unió el 25 de septiembre de 2015 a los países que se comprometieron en la Asamblea General de las Naciones Unidas a orientar sus políticas y programas al logro de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible antes del 2030.

A partir de este compromiso, Panamá ha asumido los Objetivos de Desarrollo Sostenible como pauta para guiar los esfuerzos de desarrollo y ha iniciado un proceso de apropiación nacional mediante el fortalecimiento del vínculo entre el Gobierno Nacional, los ciudadanos, y las organizaciones de la sociedad civil. Este proceso ha resultado en avances normativos, institucionales, operativos y de seguimiento, para garantizar que los esfuerzos del país se orienten hacia el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Gobierno de la República de Panamá, 2017, pág. 4).

Cabe señalar, que según las Naciones Unidas son 17 los Objetivos de Desarrollo Sostenible, los cuales son:

1. Fin de la pobreza
2. Hambre cero
3. Salud y Bienestar
4. Educación de calidad
5. Igualdad de género
6. Agua limpia y saneamiento
7. Energía asequible y no contaminante
8. Trabajo decente y crecimiento económico
9. Industria, innovación e infraestructura
10. Reducción de las desigualdades
11. Ciudades y comunidades sostenibles
12. Producción y consumo responsable
13. Acción por el clima
14. Vida submarina
15. Vida de ecosistemas terrestres
16. Paz, justicia e instituciones sólidas
17. Alianzas para lograr los objetivos (Organización de las Naciones Unidas, 2015).

2. MARCO LEGAL

Dentro de la perspectiva legal podemos enunciar que las universidades tanto estatales como particulares, tienen que pasar por el proceso de evaluación institucional para su acreditación a cargo del Consejo Técnico de Fiscalización, en dónde es de estricto cumplimiento una serie de indicadores tal como lo establece el Decreto Ejecutivo 539 de 30 de agosto de 2018, en su artículo 2 el cual destaca que “El Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria de Panamá, comprende el conjunto de organismos, normas y procedimientos estructurados e integrados

funcionalmente, según lo establece el artículo 2 de la Ley N° 52 de 26 de junio de 2015, sujeto a la orientación y políticas generales del Estado, cuya finalidad es establecer los criterios, indicadores y estándares para asegurar la calidad de la educación superior universitaria del país” (Ministerio de Educación, 2018, pág. 3).

Por otro lado, el presente estudio se ha fundamentado en el compromiso adquirido por parte del Estado panameño según Decreto Ejecutivo 393 del 14 de septiembre 2015, que adopta los objetivos de desarrollo sostenible y dicta otras disposiciones, el cual, en su artículo 1, establece “se adopta los objetivos de desarrollo sostenible como una pauta para el desarrollo del gobierno de la República de Panamá” (Ministerio de Relaciones Exteriores, 2015, pág. 3).

Cabe señalar, que esta adopción de los objetivos de desarrollo sostenible se ve reforzada cuando se establece el Decreto Ejecutivo N° 75 de viernes 29 de junio de 2018, Que declara el mes de julio, mes de los objetivos de desarrollo sostenible, dentro del cual, en su artículo 1 enuncia “Se establece el mes de julio como mes de los objetivos de desarrollo sostenible para la realización de actividades de divulgación, académicas, culturales, artísticas, ambientales y sociales a nivel nacional” (Ministerio de Desarrollo Social, 2018, pág. 3).

Por otro lado, en su artículo 4, del mencionado Decreto Ejecutivo N° 75 “Se solicita a todas las organizaciones no gubernamentales, asociaciones, empresa privada, organismos internacionales, clubes cívicos y la comunidad en general, que participen de forma activa del mes de los Objetivos de Desarrollo Sostenible” (Ministerio de Desarrollo Social, 2018, pág. 3).

METODOLOGÍA

El presente estudio se base en el paradigma cualitativo, partiendo de un diseño etnográfico, dado que se trabajó con un grupo representativo de la sociedad, a su vez, se utilizó el método de revisión documental para recabar datos contenidos en informes, publicaciones y/u otros elementos de carácter bibliográfico y oficiales (Bernal, 2010, págs. 111-112).

PARTICIPANTES

La población objeto del presente estudio, estuvo conformada, por diversos integrantes de la sociedad, desde estudiantes, profesionales y hasta líderes

comunitarios. A su vez, se realizó una búsqueda de los documentos o elementos bibliográficos que aportasen información actualizada que sirviera de base para la construcción de este estudio.

Es por ello, que el tipo de muestreo a utilizar fue el de participantes voluntarios o autoseleccionados, ya que las personas fueron propuestas para participar del estudio, solicitando para ello, su anuencia como participantes, a través de una invitación formal y previamente realizada (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014, págs. 386-387), además, se levantó un inventario de los documentos que se iban a revisar para la parte documental.

Por otro lado, el total de participantes fue de 16 personas, los cuales, de manera voluntaria accedieron a ser parte del estudio, pero lo cual, se segmentaron en 4 grupos, quedando la distribución de la siguiente manera:

- Un grupo de 4 docentes y estudiantes universitarios.
- Un grupo de 4 maestros de educación básica general.
- Un grupo de 4 estudiantes de educación básica general.
- Un grupo de 4 líderes sociales.

Cabe señalar, que esta actividad fue desarrollada en el Distrito de La Chorrera, no obstante, las personas que fueron partícipes del estudio, son representativas de diversas áreas, algunas de ellas viven y trabajan en la provincia de Panamá y otras en provincia de Panamá Oeste. Lo cual, permitió tener una visión mucho más amplia de las realidades comunitarias.

Por otro lado, se utilizó como punto de encuentro y desarrollo de las acciones la Biblioteca Pública Hortensio de Icaza, de La Chorrera, Panamá Oeste, dado que se encuentra en la comunidad y fue cedido para esta actividad de manera gratuita.

PROCEDIMIENTO PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS

La recolección de datos se llevó a cabo en diversas etapas, las cuales son:

- Etapa 1: revisión documental: en esta etapa, se procedió a revisar estudios, investigaciones, documentos oficiales, normativas u otros

referentes bibliográficos, nacionales e internacionales, que permitiesen conocer las problemáticas de la comunidad, cuyos resultados serían contrastado con lo obtenido en las demás etapas.

- Etapa 2: sensibilización: En esta etapa, se explicaron las bases del estudio, los fines que se perseguían y la importancia del estudio, a su vez, se les dio una presentación acerca de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, de manera que estuviesen contextualizados con respecto a la temática y pudiesen pasar muchos más claros a las otras etapas.
- Etapa 3: Taller: En esta etapa, se desarrolló un taller, tomando como base los Objetivos de Desarrollo Sostenible, afín de que los participantes, identificaran desde sus perspectivas comunitarias y sociales, las principales dificultades que se presentan, de cara al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.
- Etapa 4: Estudio Focal: en esta etapa, a través del proceso de entrevista grupal, se visualizaron las acciones, sugerencias, alternativas o propuestas de mejora, dadas por los diversos actores, las cuales, integran los Objetivos de Desarrollo Sostenible y que permiten la articulación y el accionar de la universidad, desde diversas áreas.

ANÁLISIS DE LOS DATOS

En primera instancia se procedió a analizar los hallazgos encontrados de la revisión documental, lo que permitió poner en contexto algunas realidades o problemáticas que se están dando en comunidad y que serían objeto del presente estudio.

Posteriormente se desarrolló el análisis de resultados del taller, el mismo, se dio mediante el cruce de variables, para lo cual, se utilizó como referencia una espina de pescado que permite una mejor visualización de los hallazgos.

Por último, tomando como referencia los hallazgos anteriores y los resultados del estudio focal, se procedió a cruzar dicha información con lo resultante del estudio focal, para levantar una línea base articuladora, de todas las posibles acciones que, desde el interior de la universidad, se pueden implementar para responder a estas problemáticas.

RESULTADOS

A continuación, se detallan los resultados más relevantes del estudio. Una vez finalizada la revisión documental, se arrojaron los siguientes resultados:

En Panamá “entre 2013 y 2016, las incidencias de pobreza general y pobreza extrema a nivel nacional disminuyeron respectivamente de 26.2% a 22.1%, y de 11.1% a 9.9%.15. Sin embargo, al analizar esta información se evidencian brechas entre las áreas urbanas y rurales. En áreas rurales, la incidencia de pobreza general y pobreza extrema en 2016 fue de 45.2% y 24.8%, contra 11.1% y 2.8% en áreas urbanas. En el caso de los hogares en pobreza general este aumento fue de 6.3% y en los de extrema 17.1%. Por otro lado, según el Índice de Pobreza Multidimensional de Panamá que permite conocer tanto la incidencia como intensidad de la pobreza, analizando dimensiones como educación, trabajo, salud; vivienda, servicios básicos y acceso a Internet; y ambiente, entorno y saneamiento. Al estudiar las carencias que padecen los hogares, según está primera medición, las cuatro de las cinco dimensiones aportan casi en igual medida, alrededor del 20% a la pobreza multidimensional, Educación (23.9%), Trabajo (20.9%), Ambiente, entorno y saneamiento (20.7%) y Vivienda y servicios básicos (19.8%). En el caso de salud, la misma solamente contribuye un 14.7% a la pobreza multidimensional en los hogares” (Gobierno de la República de Panamá, 2017, págs. 35-37).

Luego de obtener estos resultados, se puede observar que los temas de pobreza, hambre, salud, educación, vivienda y bienestar, medio ambiente y saneamiento y trabajo, fueron los más sensitivo, de acuerdo a cifras manejadas por el Estado panameño, lo que se conecta de manera directa con los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Cabe señalar, que en la tabla 1, se aprecia la triangulación de los resultados del trabajo realizado en los talleres, con base en los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en dónde, a través de un cruce de variables, se pudo determinar los aspectos más relevantes manifestados por la comunidad y de los cuales, fueron de mayor repetición entre los grupos. Con estos aportes, se pudo determinar dónde estaban los mayores problemas de la comunidad y como estos se entrelazaban con los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Tabla 1.

Triangulación de los resultados de los talleres

Objetivo de desarrollo Sostenible	Cruce de variables
Objetivo 1: Fin de la pobreza	<ul style="list-style-type: none"> • Educación. • Desigualdad • Salud
Objetivo 2: Hambre cero	<ul style="list-style-type: none"> • Innovación agrícola y conservación de los recursos naturales (sostenibilidad) • Desigualdad • educación
Objetivo 3: Salud y bienestar	<ul style="list-style-type: none"> • Pertinencia en las políticas públicas • Educación
Objetivo 4: Educación de calidad	<ul style="list-style-type: none"> • Pertinencia en políticas públicas (edilicios) • Educación orientada a desarrollar competencias y talentos. • Desigualdad
Objetivo 5: Igualdad de género	<ul style="list-style-type: none"> • Desigualdad • Pertinencia de las políticas públicas • Paradigmas culturales
Objetivo 6: agua limpia y saneamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Pertinencia de las políticas públicas • Educación • Paradigmas culturales • Salud

Objetivo 7: Energía renovable	<ul style="list-style-type: none"> • Pertinencia de las políticas públicas • Corrupción • Economía • Educación • Conciencia ambiental • Poca investigación
Objetivo 8: Empleo digno y crecimiento económico.	<ul style="list-style-type: none"> • Pertinencia de las políticas públicas • Desigualdad • Corrupción • Pertinencia de las económicas
Objetivo 9: Industria innovación e infraestructura	<ul style="list-style-type: none"> • Poca investigación • Pertinencia de las políticas públicas • Corrupción • Cooperación interinstitucional • Pertinencia de las económicas
Objetivo 10: Reducción de las desigualdades	<ul style="list-style-type: none"> • Educación • Pertinencia de las políticas públicas • Falta de cultura en ética valores (equidad)

Objetivo 11: Ciudades y comunidades sostenibles	<ul style="list-style-type: none"> • Pertinencia de las políticas públicas • Educación • Falta de cultura en sostenibilidad • Edilicios • Educación continua de la gestión sostenibilidad
Objetivo 12: Producción y consumo responsable	<ul style="list-style-type: none"> • Consumismo • Investigación responsable • Pertinencia de las políticas públicas • Educación
Objetivo 13: Acción por el clima	<ul style="list-style-type: none"> • Pertinencia de las políticas públicas • Poca divulgación y aplicación en normativas • Educación • Poca conciencia ambiental
Objetivo 14: Vida submarina	<ul style="list-style-type: none"> • Pertinencia de las políticas públicas • Poca investigación científica y técnica de la contaminación submarina • Poca conciencia ambiental • La contaminación de los ríos y desagües

Objetivo 15: Vida de ecosistemas terrestre	<ul style="list-style-type: none"> • Regulación • Pertinencia de las políticas publicas • Poca divulgación y aplicación en normativas • Educación • Poca Educación ambiental en las comunidades
Objetivo 16: Paz, justicia e instituciones fuertes	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de cultura en ética valores (equidad) • Pertinencia de las políticas publicas • Poca divulgación y aplicación en normativas • Corrupción • Programas de educación para la paz en las comunidades • Burocracia

Objetivo 17: Alianza para lograr los objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de información. • Falta de comunicación. • Faltan alianzas con otros países para lograr los objetivos • Red de apoyo entre las autoridades, regionales, autoridades locales e internacionales y comunidad • Pertinencia de las políticas publicas • Poca divulgación y aplicación en normativas
--	--

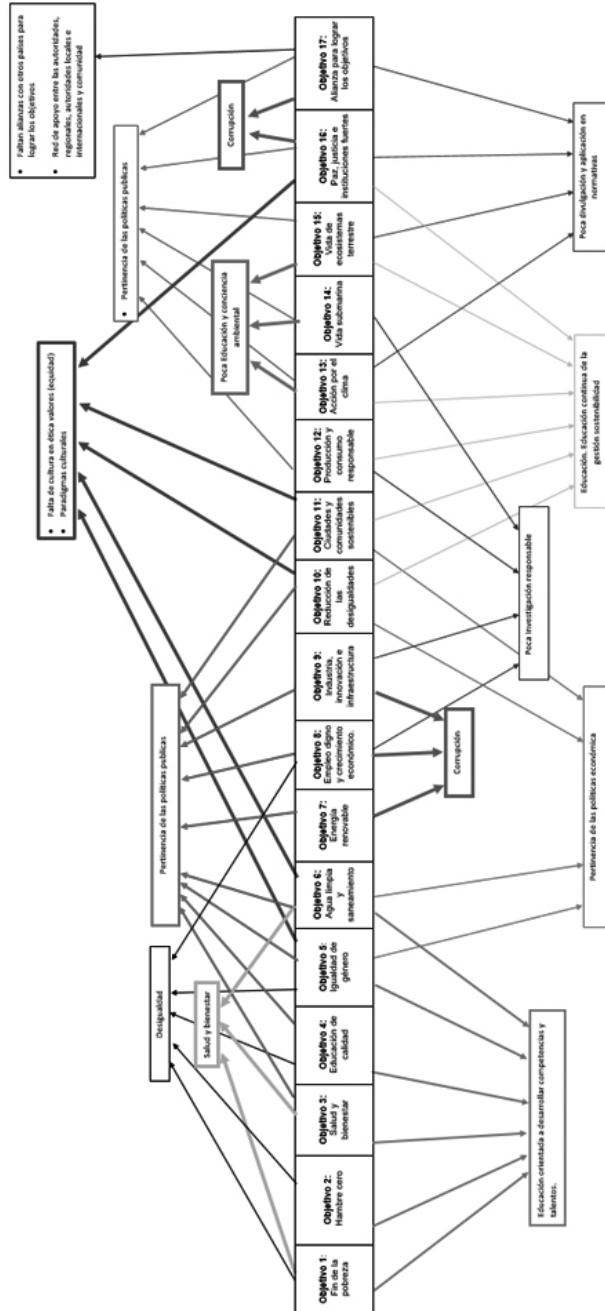
Fuente: elaboración a partir de los resultados obtenidos de los talleres y su cruce con los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Por otro lado, en la figura 1, se aprecia el contraste entre los aspectos más relevantes obtenidos de los resultados del estudio focal y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, para lo cual, se ha generado una matriz, esquematizando una espina de pescado, lo que ha permitido determinar con mayor precisión aquellos elementos que requieren ser abordados con prioridad.

En dicha matriz, se logró identificar aquellos aspectos que son los más vulnerables para las comunidades.

Figura 1.

Matriz de tabulación de los resultados de los grupos focales



Fuente: elaboración en base a los resultados de los grupos focales en contraste con los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Cabe señalar, que en la tabla 2, luego de contrastar los resultados de la revisión documental y lo aportado por los participantes de los talleres y grupos focales, se pudo generar una línea base articuladora y temática para la constitución de las diversas acciones que se emanaran desde las perspectivas de los factores universitarios y que responden a dichas dificultades comunitarias.

Tabla 2

Líneas o acciones a desarrollar por los diversos factores universitarios en base a los resultados de la revisión documental y el estudio focal.

OBJETIVO	LÍNEAS/ACCIONES
Objetivo 1: Fin de la pobreza	<ul style="list-style-type: none"> Fomento de recursos económicos entre los ciudadanos. Establecimientos de servicios básicos para los ciudadanos. Protección de los recursos naturales. Desarrollo de nuevas tecnologías de las información y comunicación. Desarrollo de actividades de emprendimiento. Fortalecimiento de la resiliencia. Educación ciudadana. Protección social
Objetivo 2: Hambre cero	<ul style="list-style-type: none"> Fomento de programas para el desarrollo de una alimentación sana, nutritiva y suficiente. Promoción de la actividad agrícola en centros educativos o comunidades vulnerables, a través de la constitución o desarrollo de huertos, siembras hidropónicas o ecológicos. Formación en nuevas tecnologías para la agricultura y la generación de alimentos. Programas para el desarrollo sustentable de los recursos naturales. Fomento de investigaciones a nivel del medio ambiente entre los estudiantes de diversos niveles académicos.

<p>Objetivo 3:</p> <p>Salud y bienestar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Programas de prevención de las principales enfermedades que aquejan a la población y que ocasionan altos índices de muertes como, por ejemplo: Diabetes mellitus, Cáncer, VIH, Hipertensión arterial, Obesidad, Dislipidemias (colesterol, triglicéridos, colesterol HDL y LDL), Enfermedades renales, Dengue, entre otras. • Programas de prevención sobre accidentes de tránsito, de trabajo entre otros. • Promoción de estilos o hábitos de vida saludable. • Fomento de la educación para la salud. • Promoción de los controles prenatales en mujeres sobre todo de áreas vulnerables. • Campañas masivas de vacunación, dirigida a niños y adultos mayores. • Campañas de prevención en materia de salud mental. • Campañas de nutrición infantil. • Campañas en materias de salud bucal. • Programas de atención a adultos mayores en condiciones de vulneración. • Programas de promoción y atención en materia de salud dirigido a personas con discapacidad.
---	---

<p>Objetivo 4:</p> <p>Educación de calidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Programas destinados a la disminución de la deserción escolar. • Proyectos de comedores escolares y de hábitos saludables de consumo. • Campañas de promoción de una merienda saludable y balanceada. • Fomento de proyectos de cultivo y huertos escolares. • Fomento de la cultura y la idiosincrasia o identidad nacional. • Desarrollo de las Tic, Tac, Tep, dentro del ámbito escolar, • Promoción de hábitos de estudio. • Programas destinados al manejo de conflictos escolares, como por ejemplo bullying entre otros. • Fomento de la mediación escolar. • Desarrollo de un observatorio en materia de educación que verifique el cumplimiento de los objetivos y metas establecidas. • Campañas para el realce y rescate de las comunidades educativa y su rol a nivel de los procesos de enseñanza y aprendizaje. • Fomento de actividades lúdicas, recreativas y deportivas entre los diversos niveles educativos. • Programas destinados al desarrollo de las competencias blandas entre los estudiantes. • Fomento de actividades de capacitación y formación docente. • Desarrollo de campañas de alfabetización. • Desarrollo de programas de orientación materno - infantil. • Fomento de programas de orientación vocacional. • Desarrollo de programas de educación dual dirigido a la comunidad (ofimática, emprendurismo, manualidades y orfebrería, entre otros).
--	---

<p>Objetivo 5: Igualdad de género</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Programas de prevención de actos de discriminación hacia las mujeres y niñas, o hacia personas de pensamiento, creencias o convicciones distintas. • Fomento de campañas de promoción de igualdad de oportunidades en el ámbito laboral y educativo. • Programas de equiparación de oportunidades a las mujeres en especial aquellas que padecen de alguna condición de salud física o mental. • Fomento del acceso universal a salud reproductiva y sexual. • Campañas para promover los derechos igualitarios en el acceso a recursos económicos, tierras y propiedades. • Promoción de la paridad o igual de género en cargo públicos o administrativos.
---	--

<p>Objetivo 6: agua limpia y saneamiento</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Campañas de sensibilización para un uso razonable del agua potable. • Fomento de concienciación en materia de disposición de los desechos en ríos o quebradas principales fuente de suministro para la potabilización del agua. • Fomento de la conservación ambiental, humedales, bosques y árboles que coadyuvan a la sustentación de las fuentes hídricas. • Campañas de protección de las principales fuentes hídricas. • Campañas de cuidado para las fuentes subterráneas de agua utilizadas para posos. • Medición de los niveles de Ph, Bacterias, coliforme del agua para consumo humano en diversos puntos geográficos. • Campañas de reutilización del agua. • Fomento de acciones que disminuyan las fugas en las redes de distribución de agua potable, comercios y en los hogares. • Campañas de reciclaje. • Fomento de actividades para la limpieza de áreas vulnerables como playas, ríos, parques entre otros. • Programas para el acceso del agua potable a todas las comunidades. • Programas para la protección y conservación de la cuenca del Canal de Panamá.
--	--

<p>Objetivo 7:</p> <p>Energía renovable</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Programas de ahorro energético en las escuelas o entidades educativas, hogares y comercios. • Fomento de uso de energía alternativa y sustentable. • Programas de incentivo para el uso de energía limpia. • Fomento para la realización de proyectos educativos que incentiven la exploración de nuevas fuentes de energía o maximización o aprovechamiento efectivo de las actuales.
<p>Objetivo 8:</p> <p>Empleo digno y crecimiento económico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de actividades que fomenten la productividad. • Desarrollo de acciones que incorporen el uso de nuevas tecnologías de información y comunicación al plano laboral. • Fomento de espíritu emprendedor. • Capacitación en materia laboral. • Programas para la inserción de jóvenes al ámbito laboral. • Explicación de las leyes, decretos y normas en materia laboral. • Fomentar la organización comunitaria para el desarrollo de actividades económicas, a través de cooperativas, organización o asociaciones. • Promover acciones que fomente y fortalezca la responsabilidad social corporativa.

<p>Objetivo 9:</p> <p>Industria innovación e infraestructura</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fomento de actividades en materia de investigación. • Desarrollo de acciones en materia de innovaciones científicas. • Promover la innovación y el emprendimiento. • Desarrollar acciones que permitan una gestión y sinergia empresarial y comunitaria equilibrada. • Desarrollo de programas de capacitación para el trabajo y la industria. • Desarrollo de acciones de formación o prevención en materia de higiene y seguridad laboral.
<p>Objetivo 10:</p> <p>Reducción de las desigualdades</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Campañas de atención a las poblaciones de migrantes e inmigrantes. • Promoción de acciones destinadas al respeto de las personas indistintamente de su género, etnia, religión o condición social. • Fomento de actividades en materia de salud y educación sobre todo a poblaciones vulnerables.
<p>Objetivo 11:</p> <p>Ciudades y comunidades sostenibles</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Campañas de seguridad ciudadana. • Campañas para la conservación y uso adecuado de los parques, servidumbres y áreas comunes. • Fomento de actividades para el fortalecimiento de la mancomunidad. • Fomento de acciones en materia de educación comunitaria.

<p>Objetivo 12:</p> <p>Producción y consumo responsable</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fomento de métodos para la producción y consumo de bienes y recursos responsables. • Promoción de huertos en los hogares o de cultivos hidropónicos. • Campañas para la eliminación adecuada de los desechos tóxicos y contaminantes. • Campañas para reducir el desperdicio de alimentos. • Educación en materia de manejo de presupuestos e ingresos familiares.
<p>Objetivo 13:</p> <p>Acción por el clima</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Campañas de prevención de incendios forestales o quemas en los hogares. • Campañas para reducir el consumo de energía eléctrica, agua y otros elementos que impactan de manera directa en el clima. • Fomentar la reforestación y generación de cultivos. • Campañas para la reducción de contaminantes generados por las diversas empresas. • Campañas para el uso de transporte público o de otras formas más amigables con el ambiente afín de disminuir las emisiones por gases tóxicos generados por los vehículos.

<p>Objetivo 14:</p> <p>Vida submarina</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Campañas para la conservación y cuidado de la vida submarina. • Fomento de una pesca responsable en las comunidades. • Fomento de acciones para la conservación de humedales, arrecifes y manglares. • Campañas para reducir la contaminación de los ríos, playas y mares que afecta la vida submarina. • Fomentar acciones destinadas a un uso sostenible de los recursos oceánicos.
<p>Objetivo 15:</p> <p>Vida de ecosistemas terrestre</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de acciones destinadas a atender los efectos del cambio climático. • Fomento de una agricultura sostenible. • Incorporación de nuevas tecnologías para la agricultura y ganadería. • Desarrollo de investigaciones en materia de agroindustria. • Campañas de respeto por la diversidad de la flora y fauna. • Campañas para la atención de las mascotas. • Realizar campañas en contra del maltrato animal.

<p>Objetivo 16:</p> <p>Paz, justicia e instituciones fuertes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fomento de acciones para la promoción de la paz y los derechos humanos. • Acciones destinadas a la prevención o mediación de conflictos, violencia a nivel comunitario o violencia doméstica. • Programas destinados a minimizar los delitos a nivel comunitario. • Promoción de una educación ciudadana y cívica. • Programas de intervención y rescate social a personas vulnerables. • Promoción de acciones de respeto por la vida o por las personas.
<p>Objetivo 17:</p> <p>Alianza para lograr los objetivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer alianzas estratégicas con organizaciones, empresas o comunidades para el desarrollo de proyecto, campañas o programas. • Vincular tanto a profesores, administrativos como estudiantes a las diversas actividades destinadas al logro de los objetivos de desarrollo sostenible, • Desarrollar diversas acciones dentro del marco del mes de los objetivos de desarrollo sostenible. • Establecer convenios o acuerdos con entidades nacionales o internacionales que coadyuven al desarrollo de los objetivos.

Fuente: elaborado en base a los resultados del estudio focal y la revisión documental.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio, realizado con una población representativa de las diversas provincias más pobladas del país, permitió conocer de primera mano por parte de los principales actores, cuáles eran las necesidades más apremiantes que ellos padecen y que en conjunto con la universidad, pudiesen ser atendidas desde la perspectiva de los diversos factores.

Con los resultados de este estudio, se han podido materializar acciones que impactan en materia de extensión y academia, por tal razón, en casi 2 años, se han gestado hasta la fecha 12 proyectos, 4 campañas, 6 talleres, 2 cursos, 1 foro y 1 diplomado por parte de la propia universidad, que, al salir de la necesidad de las propias comunidades, ha servido de base para disminuir las brechas sociales y económicas, entre estas actividades, podemos mencionar: programas como: Santander verde, proyecto sobre el uso eficiente y racional del agua y la energía, campaña de hábitos saludables, taller de liderazgo para jóvenes, curso de Excel, foro de alimentación saludable y el diplomado de estilo de vida digital, entre otros.

A su vez, se logró la consecución de 16 trabajos comunitarios por parte de los estudiantes a nivel de posgrado, que han tomado como base el estudio realizado, lo que ha significado un gran aporte, porque no sólo se cumple con la meta país de coadyuvar en la gestión de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, sino que a su vez, es mucho más vinculante el trabajo realizado por los estudiantes, dado que la comunidad se siente tomada en cuenta, escuchada y permite sobre todo su participación en la elaboración de herramientas para la mejora de la calidad de vida, para lo cual, se enuncian algunos ejemplos de los trabajos comunitarios desarrollados por los estudiantes: gestión y manejo de desechos con innovación social, conocimiento y prevalencia del abuso de esteroides anabólicos androgénicos, promoción de educación emocional en niños de edad escolar, entre otros.

Aún falta mucho por hacer, no obstante, la Universidad Santander ha dado un paso importante en esta vía beneficiando a aproximadamente 1,200 personas, lo que sirve de ejemplo para otras organizaciones que deseen sumarse en lograr una adecuada transformación educativa que permita la erradicación de las barreras sociales y económicas que afectan a los sectores más vulnerables.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arauz Quintero, R. R. (18 de enero de 2013). El consumo responsable sí impacta. La Estrella de Panamá.

Asamblea Nacional. (26 de junio de 2015). CONEAUPA. Obtenido de <http://www.coneupa.edu.pa/sites/default/files/LEY%2052%20GO%2027813-B%20.pdf>

Beluche, O. (31 de octubre de 2018). resumen latinoamericano. Obtenido de <http://www.resumenlatinoamericano.org/2018/10/31/panama-el-reino-de-la-desigualdad-social/>

Bernal, C. (2010). Metodología de la investigación. Colombia: Pearson Educación.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) - Naciones Unidas. (mayo de 2016). Sela. Obtenido de <http://www.sela.org/media/2262361/agenda-2030-y-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible.pdf>

Del Moral, T. (26 de marzo de 2016). Los servicios de los ecosistemas de bosques. La Prensa.

Delgado-Diamante, D. (29 de marzo de 2019). Desigualdad social: las dos caras de Panamá. La estrella de Panamá.

Garrido, E. (13 de junio de 2018). Panamá se ubica tercera en el ranking de ciudades más sostenibles de Latinoamérica 2018. El Capital Financiero.

Gobierno de la República de Panamá. (Julio de 2017). MIDES. Obtenido de <https://www.mides.gob.pa/wp-content/uploads/2017/09/Informe-Voluntario-ODS-2017.pdf>

Gómez Luna, L. (2002). EcuRed. Obtenido de <https://www.ecured.cu/Comunidad>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.

Ministerio de Desarrollo Social. (29 de Junio de 2018). INFOJURIDICA. Obtenido

de http://gacetas.procuraduria-admon.gob.pa/28558-A_2018.pdf

Ministerio de Educación. (30 de Agosto de 2018). CONEAUPA. Obtenido de <http://www.coneupa.edu.pa/sites/default/files/2018-08/decretos%202018/Decreto%20Ejecutivo%20539-d.pdf>

Ministerio de Relaciones Exteriores. (14 de Septiembre de 2015). INFOJURIDICA. Obtenido de http://gacetas.procuraduria-admon.gob.pa/27870-B_2015.pdf

Organización de las Naciones Unidas. (2 de septiembre de 2015). un.org. Obtenido de <https://undocs.org/es/A/70/1>

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2016). PNUD. Obtenido de <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>

Salazar Atencio, R. E. (1 de febrero de 2018). Energía limpia vs subsidios. La Prensa.

Secretaría Técnica del Gabinete Social. (Agosto de 2015). Despacho de la Primera Dama. Obtenido de <https://www.despachoprimeradama.gob.pa/tmp/file/509/ODM-%20Reporte%20Actualizado.pdf>

Sifuentes, A., Benavides, S., & Reinozo, M. (Julio - Diciembre 2011). El proceso de extensión universitaria: Un análisis desde la perspectiva teórica. Actualidad Contable FACES Año 14 N° 23, 118-133.

Torres, Y., & Solano, L. (2017). Estudio de las necesidades de extensión y servicios a la sociedad. Panamá: Universidad Santander.

Universidad Santander. (2018). Obtenido de <http://www.usantander.edu.pa/institucional/index.html>

15

**CUENTERÍA Y ENSEÑANZA DE
GEOMETRÍA EN LA NIÑEZ**

**CHILDHOOD GEOMETRY
TEACHING AND STORYTELLING**

Lizet Fernanda Pabón Hernández¹

Jhan Piero Rojas Suarez²

Mawency Vergel Ortega³

Universidad Francisco de Paula Santander, Colombia

RESUMEN

La investigación tiene por objetivo analizar la influencia del cuento en el

¹ Profesora de Matemáticas Colegio Carmen Teresiano. Magister en Educación matemática de la Universidad Francisco de Paula Santander, Colombia. lizetfernandaph@ufps.edu.co
<https://orcid.org/0000-0001-8285-2968>

² Profesor del Departamento de construcciones civiles, vías y transporte de la Universidad Francisco de Paula Santander, Colombia. Magister en Ingeniería civil. jhanpiero Rojas@ufps.edu.co
<https://orcid.org/0000-0003-2682-9880>

³ Profesora titular del departamento de Matemáticas y Estadística de la Universidad Francisco de Paula Santander, Colombia. Doctora en Educación, Post-doctora en ciencias sociales, niñez y juventud. mawencyvergel@ufps.edu.co
<https://orcid.org/0000-0001-8285-2968>

aprendizaje de la geometría en niños y niñas. La metodología involucra el trabajo en equipo de docentes, estudiantes y padres de familia, bajo la investigación mixta con método cuantitativo descriptivo correlacional, y de carácter cualitativo siguiendo la investigación acción edificada en cuatro momentos, los cuales permitieron la presentación de un cuadernillo con cuentos escritos por 115 niños y niñas de tercer y cuarto primaria del municipio de Cúcuta. Resultados: se identificaron en la implementación de la estrategia dimensiones de planificación, motivación, práctica pedagógica, lenguaje e interpretación; características que apoyan el constructo de competencias en geometría se relacionan con la capacidad para motivar a la niñez a través del cuento, genera mejora en clima escolar y promueve el reconocimiento de sus cualidades en creación de personajes y en el uso adecuado del lenguaje matemático. Conclusión: La estrategia didáctica cuentería tuvo incidencia en el desarrollo de competencias en lenguaje y geometría de niños y niñas de grado tercero y cuarto de Cúcuta-Colombia.

PALABRAS CLAVE: cuento, geometría, habilidades lingüísticas, rendimiento académico

ABSTRACT

The research aims to analyze the influence of the story on children's learning of geometry. The methodology involves teamwork among teachers, students and parents, under the mixed research with correlational quantitative descriptive method, and qualitative following the action research built in four moments, which allowed the presentation of a booklet with stories written by 115 children from third and fourth primary school in the municipality of Cúcuta. Results: dimensions of planning, motivation, pedagogical practice, language and interpretation were identified in the implementation of the strategy; characteristics that support the geometry competence construct are related to the capacity to motivate children through the story, generate improvement in school environment and promote the recognition of their qualities in character creation and in the adequate use of mathematical language. Conclusion: The storytelling teaching strategy had an impact on the development of language and geometry skills in boys and girls in the third and fourth grades in Cúcuta, Colombia.

KEYWORDS: storytelling, geometry, language skills, academic performance

INTRODUCCIÓN

Investigadores como Wagner (1982), Baroody, Ginsburg y Waxman (1983) se han interesado por estudiar y demostrar que la matemática informal de los niños es fundamental entre su conocimiento intuitivo (Freire, 2003) y la matemática formal que se aprende en la escuela (Muñoz, 2014), en esta misma línea, Muñoz (2009) sugiere que para lograr que los estudiantes alcancen un buen nivel de fluidez y retención de las habilidades o contenidos matemáticos a aprender es preciso ofrecerles más oportunidades diseñadas para ponerlas en práctica (Blythe, 1999); de allí que se pueda suponer una de las principales dificultades a la hora de aprender matemáticas o geometría, está relacionada con el lenguaje, ya que es a través de este, que se pueden interpretar los planteamientos matemáticos y su correlación a la vida cotidiana que vive la niñez fuera del aula de clase.

En el aula de clase, se encuentran diferencias muy marcadas en cuanto a la forma y la rapidez con que algunos estudiantes logran conceptualizar, así mismo se observan diferencias en el desarrollo del pensamiento (Vergel, Martínez y Duarte, 2016) y en su avance sin ningún tipo de dificultad (Flórez, 1997), mientras que otros pueden llegar a presentar toda una serie de conflictos que pueden ir desde la memorización de conceptos básicos hasta la representación de figuras geométricas (Rodríguez, 2011), unido a la completa desconexión entre los conocimientos previos de los niños y los que se requieren para construir constructos y lograr aprendizajes significativos frente a temáticas en grado tercero y cuarto (Pilonieta, Martínez, Vergel, 2019); por tanto el niño se encuentra con nociones abstractas y deja a un lado todo el bagaje natural para contar cuentos e historias (Pérez, 2005), su capacidad narrativa e imaginativa propia de la edad infantil. Allí se abre el espacio a usarse el cuento, ya que su estructura secuencial-lineal, con unos personajes reconocibles, y una forma lingüística que la memoria retiene sin demasiado esfuerzo (Marín, 2007), además de su afinidad para despertar emociones y sentimientos en el oyente y fácilmente lograr una mejor exégesis por parte de los niños y niñas. En este orden de ideas, se tuvo como fin central utilizar los cuentos como herramienta didáctica en el aula de clase para la enseñanza de la geometría, correspondiente al currículo académico de los grados tercero y cuarto.

Se brinda, de esta manera, otro escenario dinámico y lúdico, que despierte la capacidad argumentativa del aprendizaje de las matemáticas, específicamente en los indicadores de geometría y desde allí lograr plantear estrategias concretas para mejorar el rendimiento académico de los niños y niñas. En este orden de ideas se plantearon como objetivos específicos de la investigación, el diagnosticar las problemáticas asociadas al ambiente de aprendizaje de la clase de geometría en los grados tercero y cuarto; identificar los métodos y técnicas de estudio de los estudiantes de tercero y cuarto y su relación con el rendimiento académico; diseñar herramientas transversales a partir del cuento que despierten las habilidades lingüísticas y lógico-geométricas a fin de evaluar el impacto del recurso pedagógico cuentería en la resolución de problemas geométricos. Se buscó a través de la metodología de investigación-acción, la identificación de un diagnóstico que lleve consigo la puesta en escena los máximos y mínimos que entran en juego a la hora de la clase de geometría, buscando consigo establecer posibles correlaciones entre el bajo rendimiento escolar con otras variables planteadas en esta investigación. El impacto giró en torno en diseñar una metodología divertida y amena, en la que las risas y los buenos momentos están asegurados. Se trata, sin duda, de una estrategia de fomento de la participación activa de los niños, padres y profesores, ofreciendo una alternativa de trabajo integradora y cogestora del talento innato que tienen la mayoría de los niños para escribir, comunicarse y aprender por medio del lenguaje verbal y no verbal.

METODOLOGÍA

La metodología utilizada fue de carácter mixto, cualitativo tipo descriptivo-interpretativo y se apoya en investigación acción participante (Latorre, 2003), en el análisis de situaciones didácticas y declaraciones explícitas de carácter verbal y documental que ofrece las evidencias del estudio de caso en con cada uno de los niños y niñas y cuantitativo al apoyarse en análisis descriptivo (Santiago, Vergel, Rojas, 2019) de resultados de test y t-student. Se realizó muestreo estratificado en instituciones del Municipio de Cúcuta-Colombia, muestra de 42 niñas y 19 niños de grado tercero, y 38 niñas y 14 niños de grado cuarto y 230 padres de familia, lo que permite dilucidar la presencia del objeto de estudio dentro de la realidad considerada para la investigación. El estudio se realizó en cuatro etapas: a) Aplicación de pruebas preliminares, b) diseño de actividades, kit de

elaboración de cuentos e instrumentos de medida, c) desarrollo de actividades y medida de resultados d) diseño libros de cuento, mejora y adaptación.

En el contexto de toda investigación, los instrumentos test, observación y entrevista constituyeron el elemento esencial para registrar la información que se obtiene durante la dinámica de la recolección de los datos. Teniendo en cuenta el carácter cíclico de la investigación-acción, se pretendió realizar una serie de fases investigativas que permitieran entre ellas ser un elemento evaluativo. La confiabilidad de los instrumentos se apoyó en juicio de expertos con índice de kappa=0.87 para entrevistas e índice de kappa= 0.8 para diagnóstico, así mismo, en las pruebas de escritorio por directoras de grado y docente de apoyo narrativo, donde ellos validan las formas de las fichas, diarios de campo y formato de observación, en la evaluación de los cuentos se validó por autoevaluación y coevaluación en torno a la forma y fondo de lo expresado por niños y niñas en sus creaciones y, de padres de familia. En torno a test pre y pos-test de pruebas saber tercero y quinto se determinó índice de kappa a partir de juicio de expertos K=0.87 y una fiabilidad del test con alpha de Conbrach= 0.89 considerándose una escala fiable.

Distintas categorías preliminares y sus unidades de significado, utilizadas y generadas en la investigación (Pilonieta, Martínez, Vergel, 2019), se tienen en cuenta en la observación inmersa en el diario pedagógico de campo, a saber, valoración general de toda la experiencia, propuestas de mejora (Rojas, 2019), aspectos positivos de la experiencia, aspectos negativos de la experiencia, metodología, valoración global de la estrategia y valoración de la actitud de niños y niñas y aprendizaje de concepciones en geometría y sus aplicaciones (López, Vergel, Gómez, 2019).

La investigación se desarrolló en cuatro fases. La primera fase comprendió un diagnóstico de la situación actual del rendimiento académico y las percepciones personales que tienen los niños de cómo es la clase de geometría y cómo ellos en sus formas de estudiar aportan a la tarea académica (Patiño, Vargas y Moreno, 2019). Unido a lo anterior, se plantea una revisión documental y el planteamiento o formulación de supuestos investigativos que lleven a la construcción de instrumentos técnicos (Blanz, 2014). De igual manera, se implementa test pretest-post-test tipo pruebas saber en escala de 1 a 150 puntos. En la fase 2

durante la clase de geometría, se evalúa continuamente con fichas de planeación para analizar cumplimiento en objetivos, juicios e intencionalidad de la geometría, detallando el objetivo (Ortiz, Parra y Villamizar, 2019), la descripción de las actividades, los instrumentos y materiales a usarse y algunas observaciones donde se detallarán las fortalezas y debilidades presentadas al desarrollo de la clase. En la fase 3, escribiendo el cuento, se seleccionaron y analizaron los cuentos modelo para inicio, de forma específica para cada temática, a fin de que reconocieran el despertar de las habilidades lingüísticas y lógico-matemáticas, se llevó al aula de clase y se socializan. Es importante señalar que dicho proceso de selección y decodificación del cuento en su aporte al currículo de geometría, contará con el apoyo literario del profesor de narración oral vinculado a la Universidad Francisco de Paula Santander. Los niños tomando como punto de partida el modelo del cuento, previamente socializado en clase, toman la tarea de realizar su propia narración. La actividad se desarrolló en espacio extracurricular para permitirles libertad de realizar ilustraciones alusivas al tema, jugar con los tiempos verbales de forma autónoma, y el requisito único a indicarse es un mínimo de usar cuatro (4) términos, indicados previamente. Finalmente, la fase 4 de evaluación del recurso, se implementó una vez realizada la actividad y en el diario de campo, junto con el formato de evaluación rúbrica para evaluar una narración ilustrada y de forma individual, se decodifican los cuentos escritos, a fin de encontrar categorías que más adelante servirán de análisis y presentación de resultados.

RESULTADOS

No existen diferencias en género y grado en el aprendizaje y aplicación de la geometría. Partir de un diagnóstico, les permitió a niños y niñas reconocer la importancia que tiene el lenguaje en la matemática, en la construcción de signos, en la descripción de los mismos y en la generación de personajes que les permitiera realizar correspondencias entre personajes y sus historias. Así mismo, el analizar el rendimiento académico fue para los padres una importante variable en el campo educativo.

El 50% de los niños se ubicó en los dos niveles inferiores (bajo y básico) para el grado tercero y para el grado cuarto este porcentaje alcanza un 73%. En el segundo bimestre y ya realizando dos ejercicios de cuentería (figuras geométricas básicas y la recta) por los niños, los resultados muestran que el 27% de los

niños se encuentran en un nivel bajo y básico, y el 73% restante corresponde a alto y superior siendo 58% y 15% respectivamente, las calificaciones obtenidas para grado tercero; por su parte grado cuarto también evidencia una mejora significativa en los niveles bajo (5%) y básico (45%), y la otra mitad están divididas con un 39% para alto y un 11% para superior. En el tercer bimestre, donde se realizaron dos nuevos ejercicios de cuentería (área y perímetro) como actividad extracurricular, se obtuvo el siguiente rendimiento académico: en grado tercero: bajo: 3, básico: 5, alto: 32 y superior: 8; para grado cuarto: bajo: 1, básico: 23, alto: 24 y superior: 8.

Tabla 1. Comparación de los resultados de la prueba validación con la prueba de diagnóstica. Año 2019

Competencia en lenguaje	Desempeño	
	Prueba Diagnóstica	Desempeño/ Categorías
	Prueba Validación	
Comunicación	Básico	Alto
Ejercitar	Básico	Alto
Interpretar	Básico	Alto
Escribir	Bajo	Alto

Fuente: Autores

Resultados de test de geometría y lenguaje, permiten observar diferencias significativas en pretest-postest de análisis de competencias (Figura 1, tabla 2), aplicado frente a desarrollo de competencias en lenguaje y geometría. Puede pensarse que existen indicios para asumir diferencias significativas del pre-test al post-test (Tabla 2), bajo las condiciones descritas. La utilización de los cuentos tuvo incidencia en el desarrollo de competencias en lenguaje y geometría.

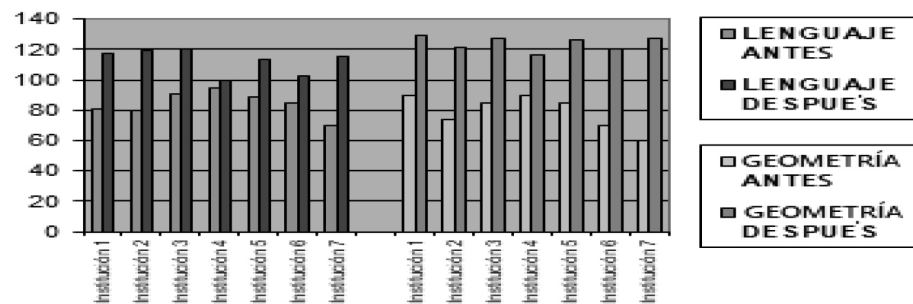


Figura 1. Competencias en lenguaje y geometría en pre-test y post-test. Fuente:Autores.

Tabla 2. Prueba “t” para la comparación de medias

T	gl	Diferencia de media	Intervalo de confianza del 95%	
			Inf.	Sup.
9.99	113	78.04	30.9	87.13
14.01	113	120.06	80.76	130

Fuente: Autores

Teniendo en cuenta promedio en puntajes, se puede apreciar en la tabla que el valor “t” el desarrollo de competencias antes de implementar la estrategia creación de cuentos, se encuentra en la zona de rechazo por lo tanto no se acepta la hipótesis nula, mientras que en el desarrollo de competencias después de los talleres se encuentra en la zona de no rechazo por lo tanto se acepta la hipótesis nula. El $\chi^2=0.97 < 0.05$, por lo cual se asume que las varianzas difieren para los test pretest y postest. De otra parte, cálculos del coeficiente de correlación entre el CI antes de los talleres y el CI después de los talleres (tabla 3) señala que las características que apoyan el constructo de competencias en geometría, tienen que ver con la capacidad para motivar a la persona (niño y niña), a través del cuento, creando un clima escolar que promueva el reconocimiento de sus cualidades en creación de personajes y en el uso adecuado del lenguaje matemático.

Tabla 3. Coeficiente de Correlación en el Grupo experimental

	CI antes	CI Después
CI antes	1	
CI Después	0,91	1

Fuente: Autores

Resultados permitieron observar que niños y niñas, reconocen fonemas, identifican símbolos, en la verificación con la actividad de evaluación en escritura demostraron mayor fluidez, rendimiento en la escritura frente a cantidad de palabras y frases; rapidez en la lectura, en comparación a la prueba diagnóstica, evidenciando avances; así mismo se observó habilidad en interpretación y creación de personajes, dominan fonemas, escriben con coherencia e identifican combinación de letras.

La entrevista permitió dimensionar de forma más completa las apreciaciones de los niños y niñas en torno a la asignatura, aplicada en la sesión de desarrollo del pensamiento. Se identifican categoría didáctica con códigos formación y actividades. El primer código destaca el conocimiento de docentes para dar clases de geometría y el segundo a las actividades didácticas que desarrollan para que niños y niñas establezcan relaciones en su ámbito espacial como medir, comparar y proyectar. Estas características que se presentan permite plantear que es imperioso el modelo didáctico para la enseñanza de la geometría como objetivo para mejorar su formación.

Una segunda categoría fue la motivación, niños y niñas manifiestan de forma general estar “contentos” con profesoras y la forma en que se orientó la clase, manifestaron sentirse motivados por el aprendizaje de la geometría, los materiales y recursos utilizados les motivaron a aprender, sugirieron incluir en el currículo “más horas de clase de geometría” y desarrollar las clases de geometría fuera del aula.

Un tercer nivel permite observar la categoría la práctica pedagógica en las clases de geometría, se destaca en los niños y niñas, expresiones frente a permitir interacción dentro del aula aplicando las nociones básicas del espacio y el mismo generó códigos a saber figura, espacio, tiempo, unidades, recurso, personaje,

lenguaje, dibujos y aula. Con las nociones básicas del espacio se permite imaginar, crear situaciones y dar un lugar y tiempo a los objetos, los imaginamos desde varios puntos de referencia, establece un importante recurso para el desarrollo conceptual. En la escritura de cada uno de los cuentos geométricos, cada estudiante debe plasmarlo de forma tangible, es decir animar su cuento con el espacio o ambiente donde suceden los hechos, claramente teniendo en cuenta el enfoque dado por la institución se utilizan materiales reciclables para la creación de estos ambientes, personajes u objetos que necesitara para la narración de su cuento. Con actividades de observaciones dirigidas, acciones sobre objetos reales y manipulación de material apoya el conocimiento de sus estudiantes en las diferentes nociones proyectivas.

Categorías emergentes en entrevista a padres de familia se centran en el constructo habilidades matemáticas de niños y niñas, manifiestan los padres que el cuento da sentido fuera de un contexto exclusivamente escolar; subcategorías emergentes fueron interpretar, dibujar, diseñar, leer, expresar, calcular, identificar, recodificar, comparar, resolver, optimizar, demostrar, aproximar, comunicar.

Dimensión planificación con categoría emergente capacidades y habilidades lingüísticas acompañado de un buen y acertado lenguaje matemático, fueron determinados en observadores de niños y niñas diligenciados por docentes, manifiestan el dar a conocer la geometría en cada una de las historias, incluyen tanto conceptos de geometría como figuras geométricas, unidades de longitud y la explicación del cálculo de áreas y perímetros. la planificación como sistematización que los docentes emplean para reflejar la cuentería como un proyecto de aprendizaje.

CONCLUSIONES

El cuento se constituye en estrategia didáctica para mejora en procesos de formación y aprendizaje de la geometría, es una propuesta interdisciplinar que permiten trabajar los contenidos de lengua y matemáticas de manera integradora. En la creación de cuentos, los niños y las niñas emplean contenidos matemáticos de manera rigurosa, haciendo uso de vocabulario específico del tema, y relacionan concepciones con situaciones o contextos reales, dotando a la

geometría y sus constructos de cualidades humanas.

Se identificaron dimensiones de lenguaje con categorías reconocimiento de fonemas, identificación de símbolos, fluidez verbal, rendimiento en la escritura frente a cantidad de palabras y frases, habilidad en interpretación y creación de personajes; dimensión didáctica con categorías formación y actividades caracterizados por conocimiento de docentes y habilidad para establecer relaciones en su ámbito espacial como medir, comparar y proyectar, dimensión motivación con categorías aprendizaje divertido, tiempo, recurso; dimensión práctica pedagógica con categorías imaginación, figura, espacio, tiempo, unidades, recurso, personaje, lenguaje, dibujos y aula; dimensión habilidades matemáticas con categorías interpretar, dibujar, diseñar, leer, expresar, calcular, identificar, recodificar, comparar, resolver, optimizar, demostrar, aproximar, comunicar y dimensión planificación con categorías emergentes capacidades y habilidades lingüísticas, interrelación de áreas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baroody, A. J.; Ginsburg, H. P. & Waxman, B. (1983). Children's use of mathematical structure. *Journal for Research in Mathematics Education*, 14(3), 156-168.
- Blanz, M. (2014). How do study satisfaction and academic performance interrelate? An investigation with students of Social Work programs. *European Journal of Social Work*, 17(2), 281-292.
- Blythe, T. (1999). *La enseñanza para la comprensión: guía para el docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Duarte, Y., Sanchez-Frank, J. y Gómez, C. (2019) El trabajo colaborativo en las competencias económicas y financieras en estudiantes del Instituto Agrícola Región del Catatumbo-Colombia. *Revista covalente*. 37-41
- Flórez Ochoa, Rafael. (1997). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Freire, Paulo. (2003). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. España: Siglo XXI.

- Gallardo, H., Vergel, M. y Alvarado, O. (2019). Development of geometric thought. *Journal of Physics Conference Series* 1329 (1). 012016
- López, E., Vergel, M. y Gómez, C (2019). Geocatatum: Its influence on the development of children's geometric thinking. *J. Phys.: Conf. Ser.* 1414 (1) 012005
- Marín, M. (2007). Contar las matemáticas para enseñar mejor, *Matematicalia: revista digital de divulgación matemática de la Real Sociedad Matemática Española*, 3. 4-5.
- Muñoz Sandoval, A. (2014). El desarrollo de las competencias en Educación Infantil. *Propuestas y ejemplificaciones didácticas*. Sevilla. Ed. MAD, S.L.
- Muñoz Sandoval, A. (2009). El desarrollo de las competencias en Educación Infantil. *Propuestas y ejemplificaciones didácticas*. Sevilla. Ed. MAD, S.L.
- Ortega, M. Vergel, M. y Martínez, J. (2018). Validity of Microrubri, instrument to measure the development of competences in mathematics
- Ortiz, E., Parra, H. Villamizar, F. (2019). Modelización de caída libre. *Estrategia y el modelo Cuvima. Revista covalente.* 1 (1) 53-36
- Patiño, K. Vargas, C. y Moreno, D. (2019). Pizarra interactiva y matemáticas. *Revista covalente.* 1 (1) 33-36
- Pérez, J. J. (2005). Lectura y aprendizaje de las Matemáticas. *Idea: revista de educación de Castilla-La Mancha, Toledo, año 1, n. 2, septiembre; p. 126-130*
- Pilonieta, L., Martínez, J. y Vergel, M. (2019). Lineamientos de enseñanza a estudiantes con hipoacusia: una acción creativa que trasciende la educación inclusiva. Bogotá: Ecoe-Ediciones.
- Rojas Y. (2019). Multiplicación en primera infancia. *Revista covalente.* 1 (1). 42-46
- Rodríguez Cancio, M. (2011). *Materiales y recursos en Educación Infantil. Manual de usos prácticos para el docente*. Vigo. Ed: Ideas Propias.
- Santiago, M., Vergel-Ortega, M. y Rojas J.P. (2019). Mathematics, resilience and

- development of thinking of youth. *Journal of Physics Conference Series* 1408 (1) 012012
- Latorre, Antonio (2003), *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: GRAÓ
- Vergel-Ortega, M., Duarte, H. I., & Martínez-Lozano, J. J. (2016). Desarrollo del pensamiento matemático en estudiantes de cálculo integral su relación con la planificación docente. *Revista Científica*, 3(23), 17-29.
- Wagner, S. J. (1982). *A longitudinal analysis of early number concepts: From numbers to number*. Nueva York: Action and Thought

16

**APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS
MEDIADOS POR TIC PARA SUPERAR
DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE
DE OPERACIONES BÁSICAS
MATEMÁTICAS**

**LEARNING BASED ON PROJECTS
MEDIATED TIC TO OVER COME
DIFFICULTIES IN LEARNING BASIC
MATHEMATICS OPERATIONS**

Nury Andrea Vargas Vargas¹

Jorge Armando Niño Vega²

Flavio Humberto Fernández Morales³

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Duitama, Colombia.

¹ *Docente, Licenciada en Tecnología, estudiante de Maestría en TIC Aplicadas a las Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Duitama, Colombia. E-mail: nury.a.vargas@gmail.com | ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6004-8482>*

² *Docente investigador, Licenciado en Tecnología, Magíster en TIC Aplicadas a las Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Duitama, Colombia. E-mail: Jorge.ninovega@gmail.com | ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7803-5535>*

³ *Docente investigador, Ingeniero Electrónico, Doctor en Ingeniería Electrónica, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Duitama, Colombia. E-mail: flaviofm1@gmail.com | ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8970-7146>*

RESUMEN

En el documento se presenta una aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), mediado por Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), para superar las Dificultades de Aprendizaje Matemático (DAM), centradas en las operaciones básicas. La población fue de 23 estudiantes del grado sexto, de una institución educativa pública colombiana, con dificultades de aprendizaje en tres competencias: conceptual, razonamiento lógico y solución de operaciones. La investigación es de carácter mixto, con aplicación de una prueba inicial y otra final para establecer el cambio en las competencias matemáticas. El grupo se dividió en dos: uno construyó los proyectos a partir de un Material Educativo Computarizado (MEC), mientras que el otro lo hizo a partir de folletos escritos. La prueba inicial arrojó un 27% de estudiantes en desempeño bajo, y 7% en superior; mientras que en la prueba final, el 83% de los estudiantes se ubicó en superior y ninguno en bajo. Se concluye que el ABP y las TIC, son una excelente estrategia de aprendizaje para la adquisición de conocimientos matemáticos, en estudiantes con dificultades de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE:

Aprendizaje basado en proyectos, Operaciones Básicas matemáticas, tecnologías de la información y la comunicación, enseñanza de matemáticas.

ABSTRACT

The document presents an application of Project-Based Learning (PBL), mediated by Information and Communication Technologies (ICT), to overcome Mathematical Learning Difficulties (MLD), focused on basic operations. The population was 23 students of the sixth grade, from a Colombian public educational institution, with learning difficulties in three competences: conceptual, logical reasoning and operations solution. The research is mixed in nature, with the application of an initial and a final test to establish the change in mathematical competences. The group was divided into two: one built the projects from a Computerized Educational Material (CEM), while the other did it from written brochures. The initial test showed 27% of students in low performance, and 7% in higher; while in the final test, 83% of the students were in superior performance and none in low. It is concluded that PBL and ICT are an excellent learning strategy for the acquisition of mathematical knowledge, in students with learning difficulties.

KEYWORDS:

Project-based learning, Mathematical basic operations, Information and Communication Technologies, Mathematical teaching.

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de las Operaciones Básicas Matemáticas (OBM), hace parte de la alfabetización ciudadana, pues se trata de conocimientos que toda persona utiliza en sus actividades diarias (Aldana-Bermúdez & López-Mesa, 2016). Sin embargo, los estudiantes con frecuencia presentan dificultades en el manejo de conceptos y poca comprensión en temas que son básicos para avanzar sistemáticamente en su formación académica (Hernández-Suárez, Prada-Núñez & Gamboa-Suárez, 2017). Ejemplo de ello son las dificultades en la comprensión y dominio conceptual de las cuatro operaciones básicas: adición, sustracción, multiplicación y división, que son esenciales para avanzar en temáticas de grados superiores (Botero, Rentería & Vergara, 2016).

En este sentido, los estudiantes requieren métodos de aprendizaje diferentes a los tradicionales, que les permitan comprender mejor los conceptos y reflejarlos en la realidad (Gutiérrez-Rodríguez, 2018; Vesga-Bravo & Escobar-Sánchez, 2018). Estos cambios requieren de una continua transformación en el material didáctico utilizado en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ordóñez-Ortega, Gualdrón-Pinto & Amaya-Franky, 2019). No obstante, para que el estudiante desarrolle competencias de aprendizaje modernas, los docentes también deben actualizar las técnicas de enseñanza (Morales-Bueno, 2018). Esto implica la necesidad de adoptar estrategias pedagógicas que generen un aprendizaje significativo y colaborativo en los estudiantes para resolver problemas cotidianos (Alvis-Puentes, Aldana-Bermúdez & Caicedo-Zambrano, 2019).

Una estrategia pedagógica interesante es el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), que permite a los docentes orientar el proceso formativo con herramientas innovadoras, a la vez que realza el papel de los estudiantes como sujetos activos de dicho proceso (García-Martín & Pérez-Martínez, 2018). El ABP busca incluir en las clases la elaboración de proyectos que integran la teoría, la práctica y el trabajo cooperativo (Gutiérrez-Rico, Almaraz-Rodríguez & Bocanegra-Vergara,

2019). Estas construcciones demuestran la aplicabilidad de conocimiento en las diferentes disciplinas, apropiados a través de un proceso formativo que aprovecha la oportunidad para verificar, confrontar y socializar lo que se obtiene por medio de la observación y la experiencia individual (Fernández & Duarte, 2013; Garzón-Saladen & Romero-González, 2018).

El aprendizaje se da a partir de la interacción entre el objeto de aprendizaje y el sujeto que aprende, teniendo como principal intermediario al docente, que es el que motiva, lidera y orienta a partir de una planeación pertinente y organizada, con la cual ejecuta lo que pretende enseñar (Trujillo-Lozada, Hurtado-Zúñiga & Pérez-Paredes, 2019; Fernández-Guerrero & González-Ferro, 2017). En este sentido, es interesante explorar las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), como un mediador y gestor del conocimiento (Martínez-López & Gualdrón-Pinto, 2018). Esto debido a que, en la actualidad, los estudiantes tienden a ser autodidactas y su fuente principal de información proviene de datos que se encuentran en espacios digitales de fácil acceso (Buitrago-Guzmán, 2014; Revelo-Rosero, Lozano & Bastidas-Romo, 2019).

Las TIC han impactado a las diversas áreas de la actividad humana, como: medicina, ingeniería y administración, por mencionar algunas (Marino-Vera, Mendoza & Gualdrón-Guerrero, 2017; Vergara-Arrieta, 2015; Cáceres & Amaya, 2016). En el caso de la educación, las nuevas tecnologías han favorecido la aparición, entre otras, de herramientas como: Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA), Materiales Educativos Computarizados (MEC), Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVA), así como plataformas para la administración de contenidos y páginas web especializadas (Niño-Vega et al., 2017; Ruiz-Macías & Duarte, 2018; Salcedo-Ramírez, Fernández Morales & Duarte, 2017; Cruz-Rojas, Molina-Blandón & Valdiri-Vinasco, 2019; Barrera-Mesa, Fernández-Morales & Duarte, 2017). Lo anterior hace interesante explorar la utilización de estas tecnologías para el aprendizaje de las OBM, especialmente en estudiantes que presentan dificultades para su aplicación.

En este documento se presenta una aplicación del ABP, mediado por TIC, para superar las Dificultades de Aprendizaje Matemático (DAM), centradas en las operaciones básicas. Se trabajó con estudiantes del grado sexto, de una institución educativa pública colombiana, con dificultades de aprendizaje en tres competencias: conceptual, razonamiento lógico y solución de operaciones.

A continuación, se describe la metodología empleada en la ejecución de esta investigación. Luego se describe la experiencia de aula, junto con el análisis de las pruebas realizadas. Finalmente, se brindan las conclusiones obtenidas a partir de la reflexión sobre la experiencia.

2. MARCO TEÓRICO Y MÉTODO

2.1 Aprendizaje Basado en Proyectos

El ABP es una experiencia de aprendizaje que involucra al estudiante en un proyecto complejo y significativo, el cual permite el desarrollo integral de sus capacidades, habilidades, actitudes y valores (Morales-Bueno, 2018). El ABP también se presenta como una alternativa eficaz para responder a desafíos de aprendizaje, convirtiéndose en una metodología clave en la preparación integral, crítica e investigadora del estudiante (Gómez-Pablos, 2018). En este sentido, el ABP en la escuela es la mejor manera de utilizar el potencial innato del alumnado, y de prepararlos para ser ciudadanos responsables y motivados hacia el aprendizaje (Vega-Monsalve & Ruiz-Restrepo, 2018). Por ello, las experiencias en el aprendizaje que implican la innovación en proyectos multidisciplinarios, posibilitan al estudiante el trabajo de diferentes conceptos y áreas de conocimiento.

La estimulación que se recibe con esta estrategia, permite que los estudiantes se sientan motivados y comprometidos en desarrollar sus actividades y fortalecer de manera autónoma su aprendizaje (Villamil-Rincón, Aldana-Bermúdez & Wagner-Osorio, 2018). Malpartida-Márquez (2018), sustenta como objetivos principales en el ABP: fomentar el trabajo en equipo y colaborativo, desarrollo de capacidades, habilidades y valores, genera un entorno motivador, desarrolla el auto aprendizaje y el pensamiento creativo, fomenta la indagación de los estudiantes y contribuye con los procesos de aprendizaje. Estos objetivos conllevan a una educación centrada en la enseñanza, donde la construcción del conocimiento se da a través de la realidad.

En la tabla 1 se enlistan los proyectos a ser desarrollados por los estudiantes, a fin de superar sus dificultades con las Operaciones Básicas Matemáticas (OBM).

Tabla 1. Proyectos para desarrollar las OBM

Nombre	Descripción
Ruleta Matemática	Su construcción se realiza según la solución de diferentes OBM. La funcionalidad de este proyecto se basa en operar fraccionarios, decimales, porcentajes, horas y minutos; según el movimiento del minutero y segundero se organiza la operación a resolver.
Lotería Matemática	Es un juego que consiste en dividir un círculo en 6 partes, cada fracción lleva un dibujo libre que representa diferentes números fraccionarios: p.ej. una casa dividida en 14 cuadrados de los 14 solo 8 coloreados, lo cual sería igual a $8/14$. Luego de los dibujos se recortan 6 piezas que lleven el número de los fraccionarios que se dibujaron. El juego inicia con 2 a 4 jugadores los cuales poseen las fichas y deben ir seleccionando la ficha que corresponde a cada fracción. El ganador es el que llena la lotería de primeras.
Geometría de la Multiplicación	El objetivo es armar el resultado de una multiplicación a medida que se realiza una figura geométrica sobre un círculo rodeado de los números de 0 a 9.
Cilindro Matemático	La función del proyecto es girar las 5 tiras que se encuentran alrededor del rollo hasta formar una operación, ya sea de suma, resta, división o multiplicación. Las operaciones son de libre formulación para el docente.
Árbol Matemático	Este proyecto consiste en ubicar unas tirillas de papel que tienen diferentes números y signos matemáticos de operaciones. A medida que se desliza la tirilla se forma un ejercicio con su respectiva respuesta.

2.2 Competencias matemáticas y dificultades de aprendizaje

La enseñanza de la matemática debe estar enfocada a la generación de destrezas para que el estudiante desarrolle la habilidad de solucionar problemas cotidianos, a la vez que se fortalece el pensamiento lógico y creativo (Jiménez-Espinosa, 2019). En Colombia, es el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006), la entidad encargada de establecer los Estándares Básicos de Competencias en

matemáticas, de las cuales se seleccionaron las que se indican en la tabla 2, para este proyecto.

Tabla 2. Competencias matemáticas a ser apropiadas por los estudiantes.

Competencia	Conceptual		Lógico Matemática	Solución de OBM
	¿Qué es Suma?	¿Qué es multiplicación?	Razonamiento a través de la resolución de problemas	Formulación de ejercicios de suma, resta, división, multiplicación, fraccionarios.
	¿Qué es Resta?	¿Qué es fraccionarios?		
	¿Qué es división?			

García-Bustamante (2018), propone que en el aprendizaje de las operaciones directas, como la suma y la multiplicación, si no se guarda una relación estricta con el nivel mental, el ejercicio se convierte en adiestramiento puramente mecánico y memorístico. Esto deriva en un aprendizaje con enfoque tradicional, pero no presupone que los estudiantes tengan un pensamiento operatorio: es decir, se realizan las operaciones sin comprender su significado (Jiménez-Espinosa & Sánchez-Bareño, 2019).

Sin embargo, cuando se habla de aprendizaje suelen aparecer diferentes obstáculos como las Dificultades de Aprendizaje en Matemáticas (DAM), lo cual suele constituir un desafío para entender todos los conceptos matemáticos, las bases del cálculo, el lenguaje de los símbolos matemáticos y la capacidad para resolver problemas matemáticos (García-Quiroga, Coronado & Giraldo-Ospina, 2017; Castro-Robles, Niño-Vega & Fernández-Morales, 2020). En otras palabras: las matemáticas no son nada fáciles de aprender, su aprendizaje requiere la creación de significados abstractos, la codificación y descodificación de símbolos, y la capacidad de construir relaciones en el plano de lo posible (Dorado & Díaz, 2014).

Guerra-Guerra (2010), clasificó las DAM a través de 5 subtipos: discalculia verbal, discalculia ideognóstica, discalculia protagóstica, discalculia léxica y discalculia gráfica. El aprendizaje de las matemáticas es un aprendizaje complejo, y debe

acompañarse de la maduración neurobiológica oportuna que permita alcanzar un nivel particular de desarrollo cognitivo, el cual a su vez sustenta los aprendizajes matemáticos (González-Nieves, Fernández-Morales & Duarte, 2016).

1.3 Metodología

La presente investigación tiene un enfoque mixto (Zuluaga-Duque, 2017), ya que, mediante el componente cuantitativo, se pretende medir el razonamiento lógico de los estudiantes que presentan dificultades cognitivas y meta-cognitivas en el área de matemáticas. Por medio del componente cualitativo, se espera observar el comportamiento y la actitud que asumen dichos estudiantes, frente a las actividades que se les presenta dentro y fuera del aula de clases.

El método en el cual se basa este estudio es de tipo inductivo, ya que tal y como lo afirma Ciro (2012), se hace una observación individual de los hechos o sucesos que enmarcan el problema de investigación. Posteriormente, se analizan cada una de las conductas y las características que se presentan en el campo o entorno en donde se desarrolla el estudio (Salcedo & Fernández, 2018). El proceso finaliza con los resultados, luego de haber realizado comparaciones y experimentos antes, durante y después de haber intervenido la situación problémica (Silva-Cañaveral, 2017).

En cuanto a la población objeto de estudio, en esta investigación se trabajó con 84 estudiantes de grado sexto, pertenecientes a la Institución Educativa Técnico Bellas Artes, de carácter público, ubicada en el municipio de Sogamoso, Boyacá. Esta institución ofrece servicios educativos de niveles de preescolar, básica primaria, secundaria y media, a estudiantes pertenecientes a estratos 1 y 2 de la población urbana del municipio. En cuanto a la muestra, se seleccionaron 23 de los 84 estudiantes, 11 hombres y 12 mujeres. Estos estudiantes fueron seleccionados debido a que presentaron DAM en la prueba Inicial.

La metodología se desarrolló en tres fases: en la primera, se presentó la estrategia ABP y se aplicó la prueba diagnóstica a los estudiantes. En la segunda, se realizó la actividad de aula, para lo cual la muestra se dividió en dos grupos: uno que utilizó folletos y otro que usó un MEC, para adelantar el proyecto. En la tercera fase, se aplicó la prueba final y se analizó la información.

Las pruebas inicial y final se basaron en 30 preguntas, de las cuales 9 consistían en la solución de OBM, 7 en resolución de problemas y razonamiento lógico matemático, y 14 conceptuales y numéricas. Las pruebas se elaboraron de acuerdo a las 3 competencias de la tabla 1: conceptual, razonamiento y solución de OBM.

En la calificación se tuvo en cuenta una escala de valoración de: Bajo, Medio y alto. Los estudiantes que estaban en valoración de desempeño bajo, habían cometido entre 19 a 30 errores, Medio de 10 a 19 errores y alto entre 0 a 10 errores. El análisis de la información se realizó a través del software libre R (Barrera-Mesa, Fernández-Morales & Duarte, 2018).

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1 Actividad Inicial

En primer lugar, se reunió a los 84 estudiantes de los grados sexto, con el fin de realizar un feedback entre el expositor y los estudiantes, para afianzar los conceptos. Luego se eligieron 10 estudiantes al azar, los cuales pasan a la tarima y en sus palabras explican los conceptos mencionados anteriormente. Para finalizar, tanto el público como los estudiantes seleccionados se indagan unos a otros sobre la temática, y expresan al expositor sus dudas.

El test inicial se aplicó de forma virtual, a través del software Kahoot, a la mitad del grupo, con una duración de 30 minutos. La otra mitad del grupo presentó la prueba de forma tradicional, ya que no había suficientes computadores con conectividad a internet.

El resultado del test inicial se observa en la figura 1. El 27% (23 estudiantes), figuran en el nivel de desempeño bajo; 66% (55 estudiantes), figuran en el nivel de desempeño básico; y 7% (6 estudiantes) demuestran nivel superior. Los 23 estudiantes del nivel bajo, fueron seleccionados como la muestra del presente estudio.

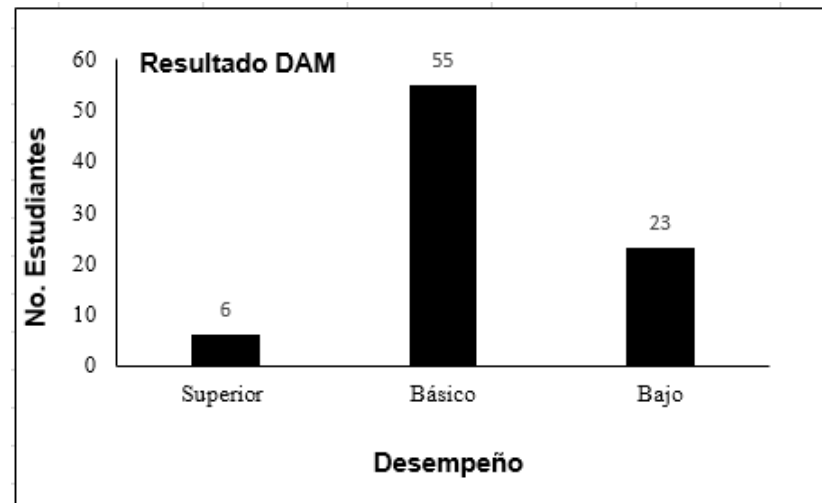


Figura 1. Resultados test inicial.

En cuanto a las competencias, se observa que la competencia en solución de OBM alcanza un 44%, lo cual corresponde a 10 estudiantes; en la competencia conceptual de OBM, un 69% se encuentra en bajo, correspondiente a 16 estudiantes; y en la competencia de razonamiento se tiene un 87%, correspondiente a 20 estudiantes. El anterior análisis se refiere a los 23 estudiantes que resultaron con menor desempeño en la aplicación del test inicial.

3.2 Aplicación ABP en el aula

La aplicación de la metodología ABP inició por la división de los 23 estudiantes en dos grupos: Uno construye los prototipos matemáticos propuestos a través de un folleto (A), mientras que el otro a través de un MEC (B).

El grupo A se organiza por parejas y se les explica la dinámica del ejercicio. Luego, se inicia la resolución de las operaciones en forma tradicional sobre el folleto, y a medida que las van solucionando van construyendo el proyecto. Con el fin de afianzar los conocimientos previos y plasmarlos sobre la construcción que cada uno está realizando, el docente guía pasa continuamente por cada uno de los grupos, supervisando que el proceso se esté realizando de manera correcta, al igual que para resolver inquietudes sobre el tema.

Grupo A: se observó que los estudiantes en el transcurso de hora y media, indagaron y mostraron interés en solucionar cada una de las operaciones que se encontraban en los pasos de construcción. Esto con el fin de terminar el proyecto que les iba a facilitar su aprendizaje en las matemáticas. Cabe resaltar que se realizaron entre 5 y 6 preguntas por grupo. Solo un grupo tardó más del tiempo establecido, para el que se adicionaron 10 minutos y se finalizó por completo.

Grupo B: se estableció el mismo tiempo de construcción que para el grupo A. En este caso, el grupo logró terminar la construcción en el tiempo indicado y sin muchas dificultades, ya que el MEC que se estableció planteaba quices en forma de juegos interactivos. Se tuvo un promedio de 6 a 7 preguntas por grupo, lo que indica que la participación con esta metodología fue más activa.

La actividad de aula finalizó con una exposición en forma de feria, donde cada grupo explicaba a los demás el funcionamiento y la construcción del proyecto, al igual que la aplicabilidad en el aula de clases. Finalmente, cada estudiante se llevó su proyecto, para emplearlo en el transcurso de las clases de matemáticas.

En general, el comportamiento de los estudiantes fue de concentración, causada por el interés de construir algo que les iba a ayudar a aprender matemáticas a través del juego y de nuevos métodos.

En la entrevista realizada a algunos estudiantes, se logró establecer que se sintieron felices en la construcción de los proyectos. Esto ayudó a que ellos se sintieran motivados y logran planear, solucionar y finalizar los problemas que se formularon en la aplicación del ABP.

3.3 Comparación pruebas inicial y final

En el test final se evidenció una notable mejora en comparación del test inicial, lo cual indica que el método ABP a través de las TIC resulta ser eficaz para estudiantes que presentan DAM. En la figura 2 se muestra un paralelo entre los resultados iniciales y finales.

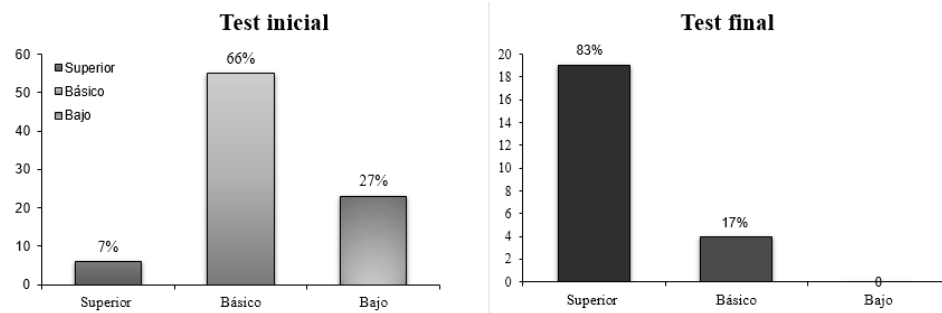


Figura 2. Comparación de pruebas inicial y final.

El test inicial ofrece un desempeño bajo con 27 %, básico con 66% y superior con 7%. En el test final se observa el notable avance en la superación de dificultades matemáticas, ya que los estudiantes se encuentran en un nivel básico con un 17%, y superior en el 83%.

En el análisis estadístico conceptual de variables, se realizó la descripción de la población y la comparación de los resultados de las pruebas inicial y final. Estas pruebas se aplicaron antes y después de haber implementado el ambiente de aprendizaje basado en la solución de OBM, a través de proyectos, por cada una de las competencias evaluadas.

El análisis implicó determinar el desempeño de las pruebas inicial y final. Luego se efectuó la comparación de medias por competencia evaluada, en las pruebas inicial y final, utilizando tablas de contingencia, basándose en un test estadístico y al contraste mediante la razón de verosimilitudes (Díaz, 2009).

En la tabla 3 se presenta un resumen del número de errores que se dieron en la prueba inicial.

Tabla 3. Número de errores test inicial.

\bar{x}	<i>sd</i>	<i>cv</i>	<i>Skewness</i>	<i>Kurtosis</i>	<i>Quantiles</i>			<i>n</i>
					<i>Q</i> ₁	<i>Q</i> ₂	<i>Q</i> ₃	
20.57	1.56	7.59	1.25	4.17	19.50	20	21	23

De la tabla 3 se puede afirmar que, en promedio, los estudiantes cometen entre 20 a 21 errores en la prueba inicial. Igualmente, el 50% de los estudiantes comete 20 errores o menos y el otro 50% comete 20 errores o más. Debido a que el coeficiente de variación es menor que 30, se puede afirmar que este conjunto de datos presenta baja variabilidad. Además, como el coeficiente de asimetría es mayor que cero, este conjunto de datos presenta una distribución asimétrica positiva, y la forma del histograma es leptocúrtica (presenta alto grado de concentración), puesto que el valor del coeficiente de curtosis o apuntamiento es mayor que 3. Los estudiantes cometieron con mayor frecuencia 19 a 21 errores. Esto corrobora el valor que se obtuvo con el coeficiente de asimetría de 1.56, lo cual ratifica que la variable número de errores en la prueba inicial tiene una distribución asimétrica positiva.

En la tabla 4 se presentan los resultados del test final, con la misma estructura de la tabla 3.

Tabla 4. Número de errores prueba final.

\bar{x}	<i>sd</i>	<i>cv</i>	<i>Skewness</i>	<i>Kurtosis</i>	<i>Quantiles</i>			<i>n</i>
					<i>Q</i> ₁	<i>Q</i> ₂	<i>Q</i> ₃	
5.73	3.13	54.65	-0.0059	1.50	3	5	8.5	23

De la tabla 4 se puede afirmar que, en promedio, los estudiantes cometen entre 5 o 6 errores en la prueba final. Igualmente, el 50% de los estudiantes comete 5 errores o menos y el otro 50% comete 5 errores o más. Debido a que el coeficiente de variación es mayor que 30, se puede afirmar que este conjunto de datos presenta alta variabilidad o poca concentración. Además, como el coeficiente de asimetría es prácticamente cero, este conjunto de datos presenta una distribución simétrica y la forma del histograma es platicúrtica (presenta bajo grado de concentración), puesto que el valor del coeficiente de curtosis o apuntamiento es menor que 3.

El histograma permite evidenciar que el número de errores por estudiante, se redujo notablemente entre las pruebas inicial y final, con una variación de 8 a 10 y de 4 a 6 errores, respectivamente. El coeficiente asimétrico fue de -0.0059 , lo que confirma una variable con distribución simétrica, indicando la eficiencia del ABP para la superación de dificultades de aprendizaje matemático.

En la literatura se afirma que implementar el ABP en el aula de clases, resulta ser una estrategia pedagógica óptima para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a que el estudiante abstrae el conocimiento de forma autónoma, por medio de la teoría y la experimentación (Rodríguez-Sandoval, Vargas-Solano & Luna-Cortés, 2010; Niño-Vega, Fernández-Morales & Duarte, 2019). Asimismo, gracias a la llegada de las TIC al campo de la educación, se han venido desarrollando diferentes escenarios y ambientes de aprendizaje ideales para la difusión del conocimiento. Uno de ellos son los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA), los cuales propician el aprendizaje activo de los estudiantes, a través de la interacción del contenido en espacios digitales (Ciro, 2012).

Finalmente, se puede decir que, aunque las TIC provee a los usuarios de múltiples herramientas informáticas para la interacción y presentación del contenido, es indispensable que el docente diseñe y valide estrategias pedagógicas eficaces (Niño-Vega & Fernández-Morales, 2019). Esto permitirá transformar a las herramientas informáticas, en un material educativo didáctico útil para la enseñanza-aprendizaje.

4. CONCLUSIONES

La formación de los estudiantes en cuanto a la conceptualización de un nuevo método de aprendizaje-enseñanza, basado en la construcción de proyectos tecnológicos y solución de problemas a través de test interactivos virtuales, permite tanto a los docentes como a los estudiantes integrar herramientas tecnológicas en sus prácticas educativas.

Los resultados del test inicial evidenciaron que 23 de los estudiantes, presentaron diferentes dificultades en la comprensión de Operaciones Básicas Matemáticas (OBM). El test integró contenidos basados en las competencias de: razonamiento lógico matemático, conceptual de OBM y competencias de solución de OBM. Esto permitió a los estudiantes demostrar la dificultad que presentaban y

posteriormente dinamizar su proceso educativo, mediante la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), para mejorar su aprendizaje.

Luego de implementar el ABP, se evidenció que la única diferencia entre el grupo que usó folletos y el que usó el Material Educativo Computarizado (MEC), fue el tiempo en la realización de los proyectos. Esto ya que el resultado de las pruebas, mostró la misma mejora en cuanto al nivel de dificultad presente en cada competencia. No obstante, la observación del comportamiento de los estudiantes al construir el proyecto, permitió identificar que el ABP con el folleto, aumentó la concentración de los estudiantes en cuanto a la competencia conceptual. En cambio, en cuanto al uso del computador, se denotó un mayor interés en la competencia de razonamiento lógico matemático, mientras que en la competencia de solución de OBM hubo igualdad. Esto permite concluir que el ABP brindó resultados satisfactorios para el aprendizaje de los estudiantes.

En síntesis, la investigación permitió confirmar que, gracias a las TIC y el ABP, los estudiantes aprenden de forma autónoma y logran enriquecer su conocimiento a través de la experimentación simulada. Así mismo, se demostró que el docente no solamente es un guía que está a disposición del estudiante para orientarlo, sino que juega un papel fundamental como motivador y creador de escenarios de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aldana-Bermúdez, E., & López-Mesa, J. (2016). Matemáticas para la diversidad: un estudio histórico, epistemológico, didáctico y cognitivo sobre perímetro y área. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 7 (1), 77-92. doi: <http://dx.doi.org/10.19053/20278306.v7.n1.2016.5602>
- Alvis-Puentes, J. F., Aldana-Bermúdez, E., & Caicedo-Zambrano, S. J. (2019). Los ambientes de aprendizaje reales como estrategia pedagógica para el desarrollo de competencias matemáticas en estudiantes de básica secundaria. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 10 (1), 135-148. doi: 10.19053/20278306.v10.n1.2019.10018
- Barrera-Mesa, M., Fernández-Morales, F. H., & Duarte, J. E. (2017). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos mediados por TIC para el desarrollo de COMPETENCIAS EN ESTADÍSTICA. *SABER, CIENCIA Y LIBERTAD*, 12 (2), 220-232.

Recuperado de: <http://www.sabercienciaylibertad.org/ojs/index.php/scyl/article/view/247>

Barrera-Mesa, C. E., Fernández-Morales, F. H., & Duarte, J. E. (2018). Validación de un ambiente de aprendizaje para la enseñanza de operadores mecánicos en educación básica. *Revista Espacios*, 39 (25), 2. Recuperado de: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n25/18392502.html>.

Botero, F. M., Rentería, L., & Vergara, F. (2016). El aprendizaje de las operaciones básicas matemáticas en educación primaria, mediado por ambientes virtuales de aprendizaje: el caso de la IE Pascual Correa Flórez del municipio de Amagá, IE San Luis del municipio de San Luis y Centro Educativo Rural el Edén del municipio de Granada (Tesis de maestría). Universidad Pontificia Bolivariana. Recuperado de: <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/2601/Trabajo%20de%20grado-%20L%C3%B3pez%20Flor-%20Renteria%20Lucero-20Vergara%20Fabi%C3%A1n.pdf?sequence=1>

Buitrago-Guzmán, S. (2014). Relación entre la convergencia de medios y la experiencia de usuario. Dos iniciativas creativas en Colombia. *Revista De Investigación, Desarrollo e Innovación*, 4(2), 79-86. doi: <http://dx.doi.org/10.19053/20278306.2958>

Cáceres, C. A., & Amaya, D. (2016). Desarrollo e interacción de un laboratorio virtual asistido y controlado por PLC. *Entre Ciencia e Ingeniería*, 10(19), 9-15. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1909-83672016000100002&lng=es&tlng=es.

Castro-Robles, A., Niño-Vega, J., & Fernández-Morales, F. (2020). El acoso escolar como oportunidad para mejorar la convivencia en el aula. *Educación y Humanismo*, 22(38), 1-13. Doi: <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.38.3675>

Ciro, C. (2012). Aprendizaje Basado en Proyectos (A.B.Pr) Como estrategia de Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Básica y Media. Universidad Nacional de Colombia.

Cruz-Rojas, G. A., Molina-Blandón, M. A., & Valdiri-Vinasco, V. (2019). Vigilancia

tecnológica para la innovación educativa en el uso de bases de datos y plataformas de gestión de aprendizaje en la universidad del Valle, Colombia. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 9 (2), 303-317. doi: [10.19053/20278306.v9.n2.2019.9175](https://doi.org/10.19053/20278306.v9.n2.2019.9175)

Dorado, I., & Díaz, J. L. (2014). La matemática como herramienta de modelización para dar respuesta a situaciones problema. *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa*, (pp. 1151-1159). México, DF: Comité Latinoamericano de Matemática Educativa.

Fernández, F. H., & Duarte, J. E. (2013). El aprendizaje basado en problemas como estrategia para el desarrollo de competencias específicas en estudiantes de ingeniería. *Formación universitaria*, 6 (5), 29-38. Doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-5006201300050000>

Fernández-Guerrero, M. M., & González-Ferro, V. (2017). Enseñar, el arte de transformar y crecer. *Saber, Ciencia y Libertad*, 12 (2), 167-174. Recuperado de: <http://www.sabercienciaylibertad.org/ojs/index.php/scyl/article/view/242>

García-Bustamante, L. A. (2018). Un descubrimiento trascendental en matemáticas. *Revista Boletín Redipe*, 4(7), 86-112. Recuperado de: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/374>

García-Martín, J., & Pérez-Martínez, J. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: método para el diseño de actividades. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 10. Recuperado de: <https://tecnologia-ciencia-educacion.com/index.php/TCE/article/view/194>

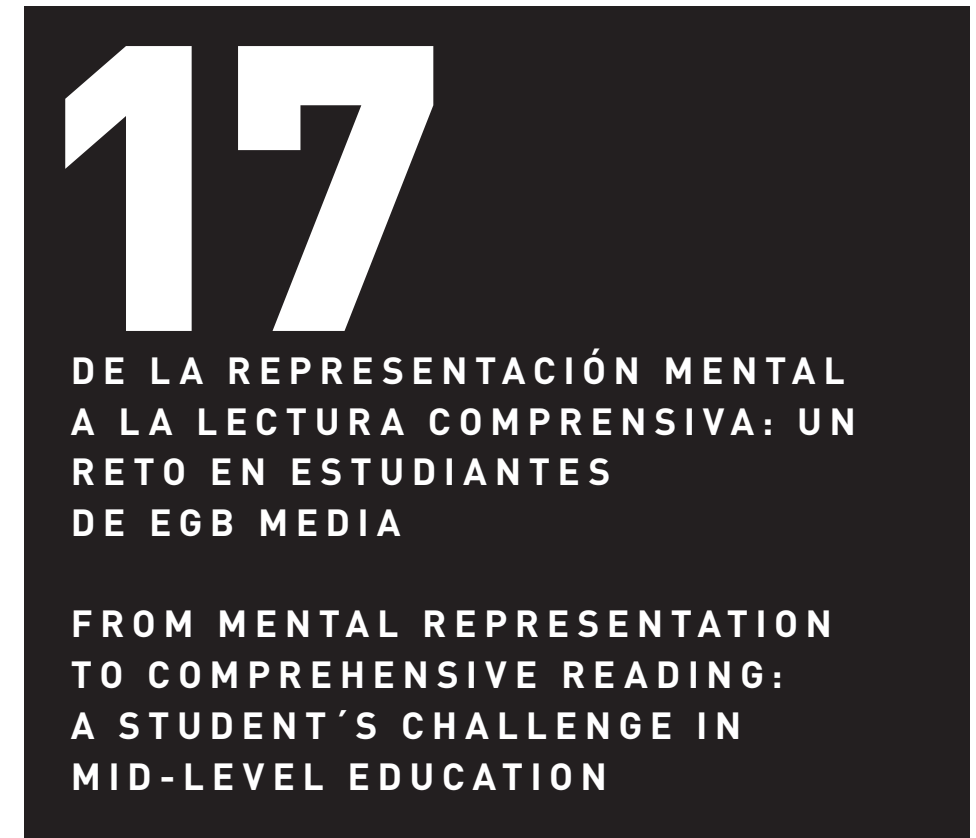
García-Quiroga, B., Coronado, A., & Giraldo-Ospina, A. (2017). Implementación de un modelo teórico a Priori de competencia matemática asociado al aprendizaje de un objeto matemático. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 7(2), 301-315. doi: <https://doi.org/10.19053/20278306.v7.n2.2017.6072>

- Garzón-Saladen, Á., & Romero-González, Z. (2018). Los modelos pedagógicos y su relación con las concepciones del derecho: puntos de encuentro con la educación en derecho. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 8(2), 311-320. doi: <https://doi.org/10.19053/20278306.v8.n2.2018.7968>
- Gomez- Pablos, V. B. (2018). El valor del aprendizaje basado en proyectos con tecnologías: análisis de prácticas de referencia [Tesis doctoral]. Instituto Universitario de Ciencias de la Educación. Recuperado de: <https://knowledgesociety.usal.es/sites/default/files/tesis/Tesis%20Doctoral%20-%20Vero%CC%81nica%20Basilotta%20Go%CC%81mez-Pablos.pdf>
- González-Nieves, S., Fernández-Morales, F., & Duarte, J. (2016). Memoria de trabajo y aprendizaje: Implicaciones para la educación. *Saber, Ciencia Y Libertad*, 11(2), 161-176. doi:<http://dx.doi.org/10.22525/sabcliber.2016v11n2.161176>
- Guerra-Guerra, M. (2010). Dificultades de aprendizaje en matemáticas, orientaciones prácticas para la intervención con niños con discalculia. *Revista Digital Eduinnova*, 27, 14-18. Recuperado de: <http://www.eduinnova.es/dic2010/dic03.pdf>
- Gutiérrez-Rico, D., Almaraz-Rodríguez, O. D., & Bocanegra-Vergara, N. (2019). Concepciones del docente en sus formas de percibir el ejercicio de la investigación desde su práctica. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 10 (1), 149-162. doi: 10.19053/20278306.v10.n1.2019.10019
- Gutiérrez-Rodríguez, C. (2018). Fortalecimiento de las competencias de interpretación y solución de problemas mediante un entorno virtual de aprendizaje. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 8(2), 279-293. doi: <https://doi.org/10.19053/20278306.v8.n2.2018.7170>
- Hernández-Suárez, C., Prada-Núñez, R., & Gamboa-Suárez, A. (2017). Conocimiento y uso del lenguaje matemático en la formación inicial de docentes en matemáticas. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 7(2), 287-299. doi: <https://doi.org/10.19053/20278306.v7.n2.2017.6071>
- Jiménez-Espinosa, A. (2019). La dinámica de la clase de matemáticas mediada por la comunicación. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 10 (1), 121-134. doi: 10.19053/20278306.v10.n1.2019.10016
- Jiménez-Espinosa, A., & Sánchez-Bareño, D. M. (2019). La práctica pedagógica desde las situaciones a-didácticas en matemáticas. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 9 (2), 333-346. doi: 10.19053/20278306.v9.n2.2019.9179
- Malpartida- Márquez, J. D. (2018). Efecto del aprendizaje basado en proyectos en el logro de habilidades intelectuales en estudiantes del curso de contabilidad superior en una universidad pública de la región Huánuco (Trabajo de pregrado). Recuperado de: http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/1515/Efecto_MalpartidaMarquez_Jose.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Marino-Vera, H., Mendoza, L., & Gualdrón-Guerrero, O. (2017). Medición automática de variables antropométricas para la evaluación de la respiración usando visión artificial. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 8(1), 161-169. doi: <https://doi.org/10.19053/20278306.v8.n1.2017.7407>
- Martínez-López, L. G., & Gualdrón-Pinto, E. (2018). Fortalecimiento del pensamiento variacional a través de una intervención mediada con TIC en estudiantes de grado noveno. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 9 (1), 91-102. doi: <https://doi.org/10.19053/20278306.v9.n1.2018.8156>
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Matemáticas. Bogotá, Colombia.
- Morales-Bueno, P. (2018). Aprendizaje basado en problemas (ABP) y habilidades de pensamiento crítico ¿una relación vinculante?. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21 (2), 91-108.
- Niño-Vega, J. E., Martínez-Díaz, L. Y., Fernández-Morales, F. H., Duarte, J. E., Reyes-Caballero, F., & Gutiérrez-Barríos, G. J. (2017). Entorno de aprendizaje para la enseñanza de programación en Arduino mediado por

- una mano robótica didáctica. *Revista Espacios*, 38 (60), 23. Recuperado de: <http://www.revistaespacios.com/a17v38n60/17386023.html>
- Niño-Vega, J. A., Fernández-Morales, F. H., & Duarte, J. E. (2019). Diseño de un recurso educativo digital para fomentar el uso racional de la energía eléctrica en comunidades rurales. *Saber, Ciencia y Libertad*, 14(2) 256-272. Doi: <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2019v14n2.5889>
- Niño-Vega, J. A., & Fernández-Morales, F. H. (2019). Una mirada a la enseñanza de conceptos científicos y tecnológicos a través del material didáctico utilizado. *Revista Espacios*, 40 (15), 4. Recuperado de: <http://www.revistaespacios.com/a19v40n15/19401504.html>
- Ordóñez-Ortega, O., Gualdrón-Pinto, E., & Amaya-Franky, G. (2019). Pensamiento variacional mediado con baldosas algebraicas y manipuladores virtuales. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 9 (2), 347-362. doi: [10.19053/20278306.v9.n2.2019.9180](https://doi.org/10.19053/20278306.v9.n2.2019.9180)
- Revelo-Rosero, J. E., Lozano, E., & Bastidas-Romo, P. (2019). La competencia digital docente y su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la matemática. *Espirales: Revista Multidisciplinaria de investigación*, 3 (28). doi: <https://doi.org/10.31876/er.v3i28.630>
- Ruiz-Macías, E., & Duarte, J. E. (2018). Diseño de un material didáctico computarizado para la enseñanza de oscilaciones y ondas, a partir del estilo de aprendizaje de los estudiantes. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 8 (2), 295-309. doi: <https://doi.org/10.19053/20278306.v8.n2.2018.7966>
- Rodríguez-Sandoval, E., Vargas-Solano, É., & Luna-Cortés, J. (2010). Evaluación de la estrategia "aprendizaje basado en proyectos". *Educación y Educadores*, 13(1). Recuperado de: <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1618/2128>
- Salcedo-Ramírez, R. Y., Fernández-Morales, F. H., & Duarte, J. E. (2017). Unidad didáctica para la enseñanza de probabilidad mediada por un OVA, orientada a un colegio rural del municipio de Paipa. *Revista Colombiana de Tecnologías de Avanzada*, 2 (30), 1-10. doi: <https://doi.org/10.24054/16927257.v30.n30.2017.2739>
- Salcedo, S. P., & Fernández, F. (2018). Mejoramiento de la escritura en inglés como lengua extranjera en niños con síndrome de Down mediada por las TIC. *Revista Boletín Redipe*, 6(11), 76-85. Recuperado de: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/402>
- Silva-Cañaveral, S. (2016). La investigación-creación en el contexto de la formación doctoral en diseño y creación en Colombia. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 7(1), 49-61. doi: <https://doi.org/10.19053/20278306.v7.n1.2016.5601>
- Trujillo-Losada, M. F., Hurtado-Zúñiga, M. C., & Pérez-Paredes, M. J. (2019). Fortalecimiento de los proyectos educativos de las instituciones educativas oficiales del municipio de Santiago de Cali. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 9 (2), 319-331. doi: [10.19053/20278306.v9.n2.2019.9177](https://doi.org/10.19053/20278306.v9.n2.2019.9177)
- Vega-Monsalve, N. C., & Ruiz-Restrepo, A. M. (2018). Retos y desafíos de la educación superior para responder a la demanda de profesionales en la subregión del Oriente Antioqueño Colombiano. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 9 (1), 115-126. doi: <https://doi.org/10.19053/20278306.v9.n1.2018.8510>
- Vergara-Arrieta, J. J. (2015). Los sistemas de medición del desempeño estratégico frente a la competitividad y sustentabilidad. *Saber, Ciencia y Libertad*, 10 (2), 17-26. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5295019>
- Vesga-Bravo, G. J., & Escobar-Sánchez, R. E. (2018). Trabajo en solución de problemas matemáticos y su efecto sobre las creencias de estudiantes de básica secundaria. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 9 (1), 103-114. doi: <https://doi.org/10.19053/20278306.v9.n1.2018.8270>

Villamil-Rincón, D., Aldana-Bermúdez, E., & Wagner-Osorio, G. (2018). Análisis de contenido del concepto de área en educación superior. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 8(2), 265-278. doi: <https://doi.org/10.19053/20278306.v8.n2.2018.7964>

Zuluaga-Duque, J. F. (2017). Relación entre conocimientos, saberes y valores: un afán por legitimar los saberes más allá de las ciencias. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 8(1), 61-76. doi: [10.19053/20278306.v8.n1.2017.5973](https://doi.org/10.19053/20278306.v8.n1.2017.5973)



Carmen Elena Yungán Pinda¹

Pontificia Universidad Católica Del Ecuador

RESUMEN

Hoy en día, cada proceso educativo es cuestionado desde su eficacia y efectividad en el desarrollo de aprendizajes de los estudiantes. Uno de ellos tiene que ver con la comprensión lectora preocupante en el Ecuador en lo concerniente al bajo índice de motivación a la lectura que tienen los estudiantes, por las dificultades que ello conlleva, en la búsqueda de respuestas a esta problemática se hace un recorrido sobre la influencia de la representación mental en la lectura

¹ *Unidad Educativa Pelileo (Ambato – Ecuador) Pontificia Universidad Católica Del Ecuador*
carmen.e.yungan.p@pucesa.edu.ec ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9897-7271>

comprensiva, que es la base de todo proceso hasta llegar a la construcción conceptual, que en definitiva es el conocimiento que todo ser humano tiene entorno a algo. El estudio contrasta pensamientos y corrientes de autores que datan sobre la importancia tanto de la representación mental desde sus inicios con los hitos del desarrollo y las podas como también de la lectura comprensiva con lo referente a procesos cognitivos. Para dicho recorrido se utiliza el método científico en su fase de análisis y síntesis de la información a través del rastreo de lecturas científicas. Este análisis tiene como eje principal reflexionar sobre la importancia de que el docente comprenda la relación de la representación mental con la comprensión lectora y como ésta influye en el desarrollo del escolar.

PALABRAS CLAVE: Representación mental, procesos cognitivos, lectura comprensiva.

ABSTRACT

Nowadays, each educational process is questioned from its usefulness and effectiveness in students' learning development, one of them has to do with reading comprehension, that is worrying in Ecuador regarding to reading motivation low rate that students have, due to difficulties that this involves, in answers searching to this problem, a journey is made through mental representation influence in comprehensive reading, since it is the basis of any process until reaching conceptual construction, which in short is the knowledge that every human being has around something. The study contrasts thoughts and authors currents that date from the importance of both mental representation since its development milestone and synaptic pruning as well as comprehensive reading to cognitive processes. For this path, scientific method is used in its analysis phase and information synthesis through scientific readings searching.

This analysis has as main axis to deeply understand by the teacher's point of view the relationship between mental representation and reading comprehension and how it influences scholar development.

KEY WORDS: Mental representation, cognitive processes, comprehensive reading.

INTRODUCCIÓN

En el ámbito educativo los procesos formativos son altamente cuestionados desde el rol del docente y desde la participación estudiantil. Sin embargo, el desarrollo de procesos cognitivos es un aspecto particular de cada ser humano; su nivel y desarrollo dependen de varios factores como el social, económico y el entorno; para ello se deberá considerar como aspecto vinculante del proceso cognitivo a la representación mental.

Y no puede hablarse de representación mental sin entender primero el aspecto cognitivo, donde etimológicamente "el vocablo cognición se deriva del Latín cognoscere, que se traduce como conocer, y de allí deriva conocimiento. En la actualidad el empleo del término cognición puede tomarse como sinónimo de procesos mentales o también de actividad mental" (Cosacov, 2014, p.3).

Hablar del término cognición cuando se describe la representación mental, es hablar de procesos de aprendizajes y como el tema es muy amplio, se toma como primera referencia: los Hitos del desarrollo de las funciones motoras y visuales las cuáles se presentan desde el nacimiento hasta los 5 años; los hitos del desarrollo del lenguaje y las funciones sociales, que se desarrollan desde el nacimiento hasta los 12 años que es la edad adulta (Guiu Antem & Leví Orta, 2017, p.6). Por esta razón se debe fomentar la investigación en el aspecto cognitivo, que empieza en la infancia, el cual permite al niño desarrollar un número de capacidades y habilidades; responsable directo en la adquisición y consolidación del conocimiento (Campos, 2018).

Como segunda referencia se contempla las Podas, proceso natural de eliminación neuronal; que tienen que surgir en el momento indicado, para que se elimine lo que no se utiliza y tener más espacio para las conexiones, que utilizamos frecuentemente en procesos importantes en el desarrollo del aprendizaje, la cual se desarrolla desde la segunda ola de proliferación y la poda tiene lugar en la infancia o niñez que va desde los 3 años hasta los 9 años, seguido de más y más podas, durante las siguientes etapas como son: la adolescencia que va desde los 10 hasta los 20 años y por último en la edad del adulto joven entre 20 a 30 años período donde es afecta algunas de nuestras facultades mentales más elevadas. El fruto de dichas podas son las huellas dejadas por el aprendizaje y la memorización, claves para el éxito de los niños a largo plazo, en la escuela

y en su vida futura, según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2007, p.69).

Según Riviére (1987) citado por (Otero, 2016, p. 3), desde el punto de vista de la Psicología Cognitiva existen diferentes terminologías cuando se refiere a representación mental, como: operaciones y estructuras de las que nos hablan los miembros de la Escuela de Ginebra, representaciones proposicionales de Physylyn, imágenes mentales de Kosslyn o Shepard, esquemas de Rumelhart, scripts de Chunk y Abelson, sistemas de producción de Anderson, modelos mentales de Johnson-Laird, representaciones de nivel implícito y explícito de Karmiloff-Smith, representaciones icónicas y simbólicas de Bruner, subsumidores de Ausubel y signos e instrumentos de Vigotsky.

La representación mental definida desde diferentes perspectivas teóricas, es la forma de representar cognitivamente algo real en ausencia de un objeto, el cómo construir una Representación Mental diferente sobre un mismo objeto, para darle sentido al entorno que nos rodea, a través de experiencias directas.

Después de evidenciar el proceso cognitivo en donde se vincula la representación mental, se tiene que abordar como siguiente punto la comprensión lectora como tal, y cómo se concibe actualmente, según (Anderson y Pearson, 1984) citado por (López, 2009, p. 2) es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto; plantea que el resultado de las experiencias, cuando se realiza la lectura de un texto y se decodifica las ideas principales, ideas secundarias, palabras, párrafos, se llama comprensión lectora. Información que queda almacenada en la memoria y se la relaciona posteriormente con la información más antigua, por lo que es necesario recalcar que el lector obtendrá de la lectura solo lo más relevante, para construir e interpretar el texto cuando lo lea, en donde relacione el significado de la información antigua con la nueva.

Esta investigación busca una revisión bibliográfica desde varias perspectivas y desde diferentes corrientes, para lograr describir la influencia de la representación mental en la lectura comprensiva, la cual es necesaria e ineludible para acceder al conocimiento dentro del campo educativo, como también de la vida cotidiana de los estudiantes en escolaridad.

DESARROLLO

Los aportes sobre Representación mental son extensos, sin embargo se resaltarán lo más relevante, para que pueda ser comprendido a nivel educativo y de igual manera, se abordará como aspecto vinculante, el proceso cognitivo.

Con el propósito de argumentar la Representación Mental, hoy en día se puede contar con conceptos epistemológicos, como (Piaget & Inhelder, 1997) precursores de la corriente constructivista, Kintsch (1998) con su modelo de construcción-integración, Ausubel citado por (Otero, 2016) y Bruner, 2010, todos ellos contribuyen con aportes relevantes sobre representaciones mentales.

Según (Piaget & Inhelder, 1997) las representaciones mentales llamadas semióticas o simbólicas, son el segundo período de los Estadios del Desarrollo Intelectual, denominado Preoperacional, donde el aprendizaje es significativo, con lo cual es necesario que el niño desarrolle completamente la inteligencia representacional; que no solo se limite a imaginar, sino que también, desarrolle el lenguaje y, de esta manera, pueda construir un discurso lógico a partir de preposiciones verbales, independientes de su conocimiento sobre los objetos (pp. 59-61).

A continuación tenemos a Kintsch citado por (Neyra, 2009, p. 3-9) con el modelo de construcción-integración el cuál manifiesta tener tres niveles de esquemas o representación mental; una a partir de procesamiento de textos denominado código de superficie, la otra a través de la síntesis de las oraciones utilizadas en el texto denominado texto-base y por último el modelo de situación para diagnosticar como se genera la comprensión o interpretación de lo que leemos, donde se infiere que información es relevante o esencial y que información debe ser descartada.

En lo que respecta al autor Ausubel citado por (Otero, 2016, p.2) la representación mental es toda posición teórica que establece que no conocemos el mundo directamente sino que lo representamos por medio de símbolos, esquemas, operaciones, modelos mentales, imágenes, proposiciones, conceptos. Es decir que la conducta está regulada y regida por ellas y no por el ambiente externo.

Para (Bruner, 2010, p.3-4) la Representación Mental es un conjunto de reglas mediante las cuales se puede conservar aquello experimentado en diferentes acontecimientos. Representar es guardar en la memoria aspectos de la experiencia, utilizando para ello algún código regido por reglas, donde propone la existencia de tres sistemas básicos de representación presentes en la cognición humana: 1. La representación metafórica, o de esquemas motores; 2. La representación icónica, mediante imágenes de objetos o eventos, y 3. La representación simbólica, usando sistemas formales como el lenguaje.

El estudiante elabora representaciones mentales como proposiciones, imágenes mentales, modelos mentales, forma conceptos esenciales a través de oraciones redactadas, referentes al concepto señalado, según Matute, Iglesias, Gutiérrez, Capote, Rojas y Durán (2013).

Para un mejor discernimiento de Comprensión Lectora, se aborda como punto referencial al lenguaje, el cual está vinculado a la lectura.

La mente, el cerebro y la educación aborda muchas facetas de los inmensos desafíos para la educación relacionados con el desarrollo del cerebro, la plasticidad neuronal, la psicología del desarrollo, el aprendizaje del lenguaje y la lectura, de los cuáles para nuestro estudio abordaremos lo concerniente al aprendizaje del lenguaje y al aprendizaje de la lectura (Battro, Fischer, & Léna, 2016, p. 18).

El lenguaje es una de las principales funciones cognitivas de los seres humanos, para comunicarse entre sí y de donde se desprende el desarrollo de otras capacidades; además hay que mencionar las bases neuroanatómicas del lenguaje, las cuáles son muy complejas, porque están situadas en el cerebro del hemisferio izquierdo denominado dominante; localizado en el Sistema Nervioso Central (Guiu Antem & Leví Orta, 2017).

Con referencia al mismo tema el autor (Flavell, 2019, p. 108) manifiesta que los cambios evolutivos como lo cita Piaget al realizar la descripción del desarrollo cognitivo se producen en la segunda infancia, en la tercera infancia se producen los cambios en el conocimiento social, percepción, memoria y lenguaje. Las competencias cognitivas y los cambios más realistas suceden en el primer año (inteligencia sensoriomotora), a los 3 años (preoperacional), a los diez años (operacional concreta), en el adolescente a los quince años (Operacional formal).

Esta serie de procesos cognitivos complejos de transformación de la información de códigos se los puede observar en los niños al cumplir aproximadamente dos años, el número de sinapsis (conexiones) alcanza los niveles del adulto, y después aumenta rápidamente entre los cuatro y los diez años, y supera con creces el nivel de los adultos. Durante este periodo de crecimiento de las sinapsis (conexiones), se produce un proceso concurrente de poda al morir las conexiones que no se utilizan. Este proceso puede ayudar a explicar las bases neurológicas de los periodos sensibles o críticos del desarrollo. El orden de aparición de los hitos del desarrollo, incluyendo el habla, es regular en la especie: no depende ni de la cultura ni del idioma que se esté aprendiendo (Berko y Bernstein, 2010, pag. 17-18).

El proceso cognitivo de la comprensión lectora, se inicia con el análisis del lenguaje en sí y su desmembramiento en cuatro "meta-habilidades" que son: La comprensión oral, la producción oral que son componentes esenciales en el procesamiento del lenguaje, habilidades que incluye la memorización a corto plazo, discriminación de sonidos, distinción de palabras e identificación de categorías gramaticales; la lectura y la escritura, de acuerdo a la transmisión o recepción y los medios de comunicación (OCDE, 2007, p. 48).

A continuación un análisis del lenguaje a lo largo de la historia; puesto que la humanidad ha utilizado algún tipo de lengua para comunicarse y facilitar de esta manera la comprensión entre los seres humanos; pero dicho proceso llevó varios miles de años. La evolución del Lenguaje analizado por Wolf, descubre que es un notable hecho cognitivo logrado por las primeras escrituras, como los sistemas cuneiforme y jeroglífico, ya que cuando se concibió el alfabeto, se comenzó con los sonidos vocales, como en el lenguaje ugarítico; para que los griegos, añadan luego, las consonantes para poder describir los fonemas de su idioma. Es decir que leer en los tiempos antiguos no era tan fácil, porque las palabras no estaban separadas por espacios o por puntos (Battro, Fischer, & Léna, 2016, p. 45).

Ahora bien la proeza cognitiva, implicada al momento de leer, el cual se inventó aproximadamente hace cinco mil cuatrocientos años, tiene que ver con los principios de la lectura que son una mezcla de variables, una combinación de elementos de sonidos que van desde palabras enteras hasta sílabas, rimas o fonemas. La velocidad con la que el cerebro puede aprender los sistemas de lectura, parece haber provocado en el curso de los siglos, la selección de un

pequeño grupo de formas de letras que son usadas en nuestro sistema visual para codificar, el leer es considerablemente complejo por la fonología, la semántica y la gramática. Complejo porque el niño debe aprender las reglas de la correspondencia grafema-fonema; leer es un ejemplo de esta capacidad humana de reacomodación mental, y cuanto más se conoce acerca del proceso de lectura del cerebro, mejor los educadores y los estudiantes, pueden tratar las dificultades de la lectura (Battro et al., 2016, pag. 329-335).

El interés por la comprensión lectora no es nuevo, puesto que los educadores año tras año, han buscado la fórmula mágica para que el estudiante o cualquier persona que lea, pueda extraer el mismo significado al leer un texto, que obviamente puede variar en su forma, más no en su contenido. Por ello se debe aclarar que la comprensión lectora no se desarrolla sin la presencia de representación mental, proceso necesario para que el escolar al momento de leer interprete y entienda de forma global el texto; cuando un niño comprende y lo representa mentalmente quiere decir que aprendió y decodificó la información, de esta manera el conocimiento se traslada a la memoria a largo plazo el cual para interpretar textos con contenidos más abstractos.

Lo más importante con este análisis es lograr que el estudiante represente mentalmente lo leído, lo que da paso automáticamente a la transición lectora. Proceso necesario para lograr un efecto positivo, como el de eliminar el efecto negativo en el aspecto académico de los estudiantes en la etapa de escolar. Cuando se habla de lo positivo para el estudiante, son las estrategias y metodologías de enseñanza por parte de los docentes con lo concerniente a la lectura, que dará como resultado mejores notas en el resto de áreas académicas. En el aspecto negativo, el escolar que no tiene éxito en el estudio, es por la ausencia de comprensión lectora, puesto que todo lo que se le envía a estudiar al alumno, tiene que ser leído y al no comprenderlo dará como resultado un desinterés en el estudio así como también la deserción escolar.

Es imprescindible que el docente comprenda la influencia de la representación mental en el proceso de lectura comprensiva, para mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje, este último término, desde una perspectiva psicológica puede ser definido como un cambio en la eficiencia o el uso de los procesos cognitivos básicos, conscientes e inconscientes, que promueven una resolución

de problemas y un desempeño más eficaz en las tareas de la vida cotidiana (OCDE, 2007, pág. 336).

CONCLUSIONES

Por todo lo expuesto se concluye que para que exista una representación mental, una simbología, en la memoria a corto plazo y luego sea transferida dicha información a la memoria a largo plazo, se debe dominar el aspecto cognitivo seguido del proceso de escritura y lectura del escolar; que no difiera en sí, del contenido de la información que se le envía a estudiar o a leer al estudiante, lograr de esta manera el dominio de la comprensión lectora.

En síntesis es importante desarrollar primero la representación mental en su debido momento para que exista la comprensión lectora, proceso básico para desarrollar las habilidades de interpretar, decodificar una lectura y no realizarlo mecánicamente, reflexionar lo que realmente ha aprendido de la lectura y vincularlo o relacionarlo a los conocimientos previamente adquiridos como prerrequisito para alcanzar el aprendizaje significativo en los niños.

Debido a la complejidad del proceso cognitivo, la representación mental que no se desarrolla en su debido periodo, dará como resultado dificultades para adquirir los conocimientos necesarios para la etapa escolar; este proceso es necesario para que los aprendizajes significativos sean de calidad, ya que, al no desarrollarlo, el escolar tendrá contratiempos al leer, escribir y por ello, no desarrollará la comprensión lectora; esencial en toda la vida estudiantil.

La información del aspecto cognitivo es relevante para la comunidad educativa, y así se comprenderá la vinculación de la representación mental con la comprensión lectora, que facilita al profesorado con conocimientos referentes a las funciones del cerebro, y en su labor promueva en el estudiante, la disposición por aprender, mediante la comprensión lectora, factor básico en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De igual manera hoy en día se necesita escolares, que utilicen sus habilidades de diferenciación en una lectura, como también de un análisis crítico; estudiantes que sean capaces de decodificar un mensaje o información, saber resumir una lectura, explicar en sus propias palabras, parafrasear párrafos, que dominen el significado de las palabras, para que su comprensión sea de manera automática,

fluida y permanente, base en la construcción conceptual derivada de la adecuada estructuración de Representaciones Mentales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Battro, A. M., Fischer, K. W., & Léna, P. J. (2016). El cerebro educado: Ensayos sobre la neuroeducación. Recuperado de <http://ebookcentral.proquest.com/lib/pucesp/detail.action?docID=4909190>
- Berko, J., & Bernstein, N. (2010) Desarrollo del lenguaje. Recuperado de <http://www.herrerobooks.com/pdf/ALHA/9788483225196.pdf>
- Bruner, J. (2010). Dos teorías cognitivas, dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de la ciencia. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4975/497552357008.pdf>
- Campos, A. (2014). Los aportes de la neurociencia a la atención y educación de la primera infancia. Recuperado de https://www.unicef.org/bolivia/056_NeurocienciaFINAL_LR.pdf
- Cosacov, E. (2014). Introducción a la psicología (7a. Ed). Recuperado de <http://ebookcentral.proquest.com/lib/pucesp/detail.action?docID=3221498>
- Flavell, J. H. (2019). El desarrollo cognitivo. Antonio Machado Libros. Recuperado de <https://books.google.es/books?id=lee4DwAAQBAJ>
- Guiu Antem, J. M., & Leví Orta, G. (2017). Bases neurológicas de las enfermedades cognitivas del desarrollo y su tratamiento educativo. Recuperado de <http://ebookcentral.proquest.com/lib/pucesp/detail.action?docID=5214566>
- Matute, S., Iglesias, P., Gutiérrez, O., Capote, T., Rojas, J., & Durán, R. (2013). Representaciones mentales en el aprendizaje del concepto combustión. 11. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630152015>
- Neyra, T. T. (2009). Representaciones mentales: Discusión crítica del modelo de situación de Kintsch. 29. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1345/134513178006.pdf>
- Otero, M. R. (2016). Psicología cognitiva, representaciones mentales e

investigación en enseñanza de las ciencias. Recuperado de <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/651/442>

- Piaget, J., & Inhelder, B. (2007). Psicología del niño. Ediciones Morata. Recuperado de https://books.google.com.ec/books?id=etPoW_RGDkIC
- OCDE. (2007). La comprensión del cerebro. El nacimiento de una ciencia del aprendizaje. Recuperado de https://read.oecd-ilibrary.org/education/la-comprension-del-cerebro-el-nacimiento-de-una-ciencia-del-aprendizaje_9789567947928-es#page6

18

TRANS-IDENTIDADES EN
ESTUDIANTES MULTILINGÜES:
HISTORIAS QUE CONTAR,
CENTROS DE IDIOMAS UV

TRANS-IDENTITIES IN
MULTILINGUAL STUDENTS:
STORIES TO TELL
UV LANGUAGE CENTERS

**Herlinda Flores Badillo¹,
Martha Veneroso Contreras²,
Pedro Meléndez Leyva³,
Rosa Sofía Hernández Demeneghi⁴.**

¹ Todos los autores pertenecen a la Universidad Veracruzana. Flores es profesora de Tiempo Completo (TC) para el Centro de Idiomas Córdoba (CIC), con veinte años de antigüedad, es profesora perfil PRODEP, fue coordinadora del CIC y actualmente coordina la Especialización en Promoción de la Lectura (EPL), pertenece también al núcleo básico de la Maestría, MEILE. hflores@uv.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1092-6195> <https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=A-zzFLNgAAAAJ>

² Profesora de TC para el CIC, con ocho años de antigüedad, pertenece al núcleo básico de la EPL y cuenta con algunas publicaciones. mveneroso@uv.mx <https://orcid.org/0000-0003-4786-7544>

³ Es profesor de TC para el Centro de Idiomas Orizaba (CIO), cuenta con veinte años de antigüedad, fue coordinador del CIO y pertenece al núcleo básico de la Maestría en enseñanza del inglés (MEILE), cuenta con algunas publicaciones. pmelendez@uv.mx <https://orcid.org/0000-0001-9994-0219>

⁴ Es profesora de TC para el CIC, con dieciséis años de antigüedad, cuenta con algunas publicaciones. rosahernandez@uv.mx

RESUMEN

Poca importancia prestamos los docentes universitarios a las historias culturales en el aula, y aunque a un académico de áreas no sociales poco le interese conocer la identidad de su educando, en el aula de idiomas la importancia de la identidad debería ser un factor de suma importancia. El objetivo de este estudio fue encontrar casos de estudiantes universitarios plurilingües que acuden a las clases de inglés en los Centros de Idiomas de la región, que tuvieran como lengua materna un idioma de los Pueblos Originarios. El motivo de estudio fue básicamente escuchar sus diferentes narrativas para conocer sus experiencias lingüísticas y de identidad al transitar en diferentes contextos culturales. Para el análisis de este estudio, se consideraron las teorías de Anthony Giddens en donde se percibe al individuo como un ser actante y capaz de dialogar con las diferentes situaciones e instituciones en las que necesita cohabitar. Para obtener resultados se elaboraron primordialmente dos instrumentos: una encuesta a partir de Google Formularios, para saber cuántos estudiantes plurilingües se tenían en el Centro de Idiomas y a cuántos se podía contactar, y una entrevista semiestructurada basada en preguntas del tipo que propone Martens (2010). Las entrevistas fueron transcritas y evaluadas mediante codificaciones, se realizó un análisis de narrativas comparadas de acuerdo a Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014). Los resultados obtenidos en las narrativas demuestran la madurez lingüística y cultural de los participantes dentro de las instituciones por las que han tenido que transitar.

PALABRAS CLAVES

Plurilingüismo, educación bilingüe superior, Giddens y la teoría de la estructuración, cultura y lenguaje.

University teachers downplay cultural stories in the classroom, and although knowing the identity of their students generate little interest in an academic from non-social areas, in the language classroom the importance of identity should be a very important factor. The objective of this study was to find cases of multilingual university students who attend English classes in the Language Centers of our region, whose mother tongue is a language of the Original Peoples. The reason for the study was to listen to their different narratives to learn about their linguistic and identity experiences when passing through different cultural contexts. For the analysis of this study, Anthony Giddens's theories were considered where the

individual is perceived as an acting being and able to dialogue with the different situations and institutions in which they need to cohabit. To obtain results, two instruments were prepared primarily: a survey from Google Forms, to know how many multilingual students were studying at the Language Center and how many of them could have been contacted, and a semi-structured interview based on questions of the kind proposed by Martens (2010). The interviews were transcribed and evaluated by means of codifications, an analysis of comparative narratives was performed according to Hernández Sampieri, Fernández Collado and Baptista Lucio (2014). The results obtained in the narratives demonstrate the linguistic and cultural maturity of the participants within the institutions they have had to pass through.

KEYWORDS

Multilingualism, bilingual higher education, Giddens and the theory of structuring, culture and language.

Los José Vasconcelos, los Antonio Caso y los Moisés Sáenz se propusieron acabar con la barbarie de que fueron testigos introduciendo y expandiendo, casi literalmente a sangre y espada, la educación y la cultura universal: —organicemos entonces el ejército de los educadores que sustituya al ejército de los destructores» (Montemayor, 1993, 45).

INTRODUCCIÓN

El reconocimiento de las lenguas originarias de nuestro país ha sido de constante lucha, desde que se consumó la Conquista de América y posteriormente el periodo de colonización, los indígenas (gente de los Pueblos Originarios) tuvieron que dejar sus lenguas, esconderlas, hablarlas en voz baja. José Vasconcelos ha sido reconocido por haber instaurado la escuela rural, desafortunadamente su propósito fue mestizar a quienes poseían una parte de las raíces de este país, fenómeno de aculturación que se dio en todo México (aunque fallido pues terminó en una transculturación). El estado de Veracruz no fue una excepción, y el español se impuso como la lengua que se tenía que aprender y dejaba en segundo plano a la lengua originaria.

A principios del s. XX Lázaro Cárdenas hace un primer esfuerzo por dar educación a los niños de zonas rurales

...durante toda la época posrevolucionaria con excepción hecha en la administración presidencial del General Lázaro Cárdenas, durante la cual se fundaron múltiples internados de diferentes niveles educativos para dar albergue a los hijos de las clases rurales, campesinas o indígenas de nuestro país,[sic] desafortunadamente algunos de estos internados fueron clausurados definitivamente en la década de los sesenta, obstaculizando y minimizando así el proceso educativo de los pueblos indios de México. (Rojas Hernández, 1997: 2)

Durante la segunda mitad del siglo pasado, algunas regiones de nuestro país, han sido ejemplo de lo que podría constituir una verdadera educación bilingüe (García Segura, 2004; Hamel et al., 2004), y fue hasta finales del siglo XX que se reconoce la educación bilingüe, sin embargo, ésta se daba a nivel básico, no existían escuelas a nivel superior que reconocieran las lenguas originarias, ni siquiera se pensaba en que algún estudiante indígena estuviera presente en las aulas de las universidades.

Afortunadamente conforme la educación fue avanzando, al igual que el siglo XX, la formación de educandos bilingües se fue reconociendo paulatinamente, no sólo se comenzaron campañas para el bilingüismo nacional sino internacional, en ambos casos probablemente no con los resultados esperados. Sin embargo, hay que reconocer que en las zonas rurales se pasó de imponer el español como única lengua a tomar en cuenta o por lo menos a que los profesores estuvieran conscientes que al ir a la zona rural tendrían estudiantes con lenguas diferentes a la de ellos y que un esfuerzo debían hacer por aprender la lengua de quienes serían sus educandos. Conforme se fueron ganando derechos legales en las aulas de las zonas urbanas y metropolitanas, se fue reconociendo que las aulas no eran un bloque homogéneo de estudiantes pertenecientes a una sola lengua y a una sola cultura. Es así como el reconocimiento de los otros Méxicos se fue gestando en el aula.

Con el arribo del siglo XXI la escuela intercultural abre sus puertas, no sólo en un nivel de educación básico o medio, en este siglo surgen las universidades

interculturales a lo largo y ancho de Latinoamérica. Con el uso de las tecnologías, las nuevas formas de comunicación en redes sociales y la facilidad de establecer comunicación no sólo de manera presencial, sino a través de redes sociales o dispositivos móviles, se logra que el mundo para las lenguas originarias deje de ser "ancho y ajeno". El tener universidades interculturales da a las universidades por lo menos la buena intención de reconocer que las comunidades rurales necesitan una educación que esté al alcance de sus necesidades. Sin embargo, no sólo se requiere proveer al educando universitario de una educación que conozca o establezca programas de estudios que impacte en su comunidad. La universidad también debe reconocer que los estudiantes del México profundo también desean estudiar otras carreras que resultan de su interés y que en muchas ocasiones los llevarán al intercambio de cultura y conocimiento en las aulas de la universidad "urbana o metropolitana".

A pesar de que se ha comenzado el reconocimiento de aulas plurilingües, no se estudia ni se habla de las identidades que en ella se relacionan. Poca importancia prestan los docentes de las universidades a las historias culturales que en ella se manifiestan, tal vez a un docente de áreas no sociales pareciera que poco le interesa conocer la identidad de su educando, sin embargo en el aula de idiomas, o en la enseñanza de la misma, la importancia de la identidad debe ser un factor de suma importancia.

Ahora somos conscientes de que uno de los grandes problemas del siglo XXI será el de las relaciones entre las culturas, siendo éste uno de los aspectos más trascendentes de los que se ha dado en llamar "la mundialización". Los movimientos migratorios y los contactos entre las culturas, hecho que empezó en el siglo XVI, están a punto de acelerarse. Afortunadamente, las oleadas migratorias son menos agresivas, menos guerreras que el pasado, pero pueden llegar a originar situaciones peligrosas y dramáticas. Éste será, sin duda, un fenómeno esencial. Y si queremos solucionar este problema, si queremos evitar la incomprensión, la guerra, el genocidio, es preciso que preparemos a los pueblos y a las culturas para la única vía de paz y justicia en nuestro mundo que no es otra que la del mestizaje. (Le Goff, J. El País Babelia, 1997, p.12)

Para Alsina (1999) toda cultura es básicamente pluricultural. Es decir, se ha ido formando, y se sigue formando, a partir de los contactos entre distintas comunidades de vidas que aportan sus modos de pensar, sentir y actuar. Evidentemente los intercambios culturales no tendrán todos las mismas características y efectos. Pero es a partir de estos contactos que se produce el mestizaje cultural, la hibridación cultural. (p. 3)

La identidad estudiada desde la perspectiva de la sociología cultural ve al individuo de cualquier sociedad como un actor que se desempeña en diferentes estructuras. Para el análisis de este estudio se consideraron las teorías de Anthony Giddens, en donde se percibe al individuo como un ser actante y capaz de dialogar con las diferentes situaciones e instituciones en las que necesita cohabitar. Se consideran también los conceptos de la teoría de la estructuración y del hombre ante la modernidad (la identidad ante la modernidad) que en el caso del presente nos lleva a replantearlo hacia la actual situación posmoderna. El objetivo de este estudio fue encontrar casos de estudiantes universitarios que acuden a las clases de inglés en los Centros de Idiomas de la región que fueran plurilingües, es decir que tuvieran como lengua materna un idioma de los Pueblos Originarios, que hablaran español como segunda lengua y que estuvieran en el proceso de aprendizaje de una tercera lengua, que en su caso resulta ser el inglés. El motivo de estudio fue básicamente escuchar sus diferentes narrativas para conocer sus experiencias lingüísticas pero también de identidad al transitar en diferentes contextos culturales.

Problemática

Los Centros de Idiomas de la región Orizaba - Córdoba ofertan cursos denominados de educación no formal y formal, en estos últimos se atiende a estudiantes de las diferentes facultades de la Universidad Veracruzana. La región tiene como característica específica estar rodeada de zonas rurales y semi-rurales que cuentan con una población de hablantes de lenguas de los Pueblos Originarios. Los casos de migración hacia las zonas urbanizadas no son raros ni pocos y en ellos también encontramos casos de lenguas en contacto, donde lo mismo se puede escuchar hablar náhuatl que español u otras lenguas originarias, propias o no de la región.

A las diferentes facultades de la Universidad Veracruzana acuden estudiantes tanto de las zonas urbanizadas, rurales y semi-rurales y en ella existe un diálogo constante de diferencias culturales, entre las cuales encontramos las diferencias lingüísticas. A los dos Centros de Idiomas de la región acude esta misma población estudiantil de las diferentes facultades, pero, a diferencia de ellas, en los Centros de Idiomas se gesta un diálogo aún mayor: los estudiantes además de traer su cultura personal, traen o comienzan también a formar su cultura estudiantil, aquella propia de cada facultad. Hay que añadir que los estudiantes se ven obligados a dialogar con una cultura "impuesta" a través de la lengua que los programas educativos les han pedido acreditar.

La actitud de los estudiantes tanto hablantes del español como de una lengua de los pueblos de origen y de los mismos estudiantes de la zona urbana es al principio de resignación, pues saben que deben aprender un idioma (en general el inglés) pero también están conscientes de lo importante que es aprender una lengua diferente y todas las oportunidades que esto les puede generar. Por otro lado, en ocasiones manifiestan lo difícil que resulta aprender esta lengua reglamentada por la institución. Para los estudiantes que hablan una lengua de los Pueblos Originarios la experiencia es diferente, ellos ya han pasado por el aprendizaje de una segunda lengua (el español) y se encuentran ante el proceso del aprendizaje de una tercera. Poco se ha estudiado qué pasa por la cabeza de estos estudiantes, cuáles son sus sentimientos y actitudes ante el aprendizaje de esa tercera lengua, pero sobre todo cómo ven ellos transformada su identidad al pasar de una primera lengua a una segunda y al llegar al nivel universitario tener que transculturalizarse en una tercera lengua.

PROBLEMATIZACIÓN

Desde su fundación, en la década de los ochenta, los Centros de Idiomas se han dado a la tarea sustantiva de la enseñanza de lenguas nacionales y extranjeras. En el año 1999, la Universidad Veracruzana cambia su modelo educativo por un modelo integral y flexible, que contempla que los estudiantes universitarios de todos los programas educativos estudien dos cursos de inglés básico. Dadas las características socio-económico-culturales de la región de las Altas Montañas, cada estudiante enfrenta de manera diferente el aprender una lengua extranjera, y si bien, han existido los espacios disciplinares para la discusión, análisis y reflexión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera,

no ha existido un seguimiento o proceso formal de investigación como entrevistas a estudiantes de inglés que tienen como lengua materna una lengua originaria, poca atención se ha prestado a su experiencia como aprendientes plurilingües y estudiantes universitarios por parte de los Centros de Idiomas de la Universidad Veracruzana. Por ello, es necesario establecer al menos un estudio de narrativas que dé cuenta de la experiencia de tres alumnos plurilingües entrevistados a partir de un cuestionario semiestructurado y de tipo de preguntas combinadas en la clasificación de Mertens (citado por Hernández, 2014). Las narrativas de los estudiantes servirán para encontrar cómo ellos se sienten y forman su identidad en cada uno de los ambientes en los que les ha tocado aprender y aprehender las lenguas y las culturas.

JUSTIFICACIÓN

En un mundo cambiante, en donde las culturas están en continuo contacto, en un país, y más en un estado como el de Veracruz, en donde cohabitan diferentes lenguas propias del contexto mexicano, resulta de gran relevancia realizar estudios a nivel universitario que nos den una idea menos ambigua de las experiencias que viven los estudiantes plurilingües que acuden de zonas rurales a las aulas de la Universidad Veracruzana, específicamente en la región Córdoba-Orizaba.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

El estudio se realizó bajo la perspectiva de dos diferentes teorías, por un lado, el concepto de transculturación aportado por Ortiz y, por otro lado, las teorías de la estructuración y de identidad social aportadas por Anthony Giddens.

La reflexividad del yo es continua y generalizada. A cada momento, o al menos a intervalos regulares, se le pide al individuo que se interroga a sí mismo por lo que sucede, y él, comenzando con una serie de cuestiones planteadas conscientemente, se acostumbra a preguntar “¿cómo puedo aprovechar este momento para cambiar?”. La reflexividad forma parte en este sentido, de la historia refleja de la modernidad, en cuanto que es distinta del control reflejo más genérico de la acción [...] La realización del yo se entiende como un equilibrio entre oportunidad y riesgo. (1995: 100-101)

Para Giddens, los que vivimos en una sociedad no reaccionamos de forma pasiva a lo que las estructuras sociales nos imponen o influyen. Para él somos actantes, es decir, seguimos las reglas que se nos marcan en los diferentes sistemas pero las vamos adaptando de acuerdo a nuestra manera de convivir y de pensar, la propia cultura va modificando las reglas impuestas, es aquí donde el concepto de trans-culturación toma también su importancia.

Entendemos que el vocablo transculturación expresa mejor las diferentes fases del proceso transitivo de una cultura a otra, porque éste no consiste solamente en adquirir una nueva y distinta cultura [...] Al fin como bien sostiene la escuela de Malinowski, en todo abrazo de culturas sucede lo que en la cúpula genética de los individuos: la criatura siempre tiene algo de ambos progenitores, pero también siempre es distinta a cada uno de los dos. En conjunto, el proceso es una transculturación, y este vocablo comprende todas las fases de su parábola (Ortiz, 1983, 134, 142).

Aunque ambos autores manejan teorías diferentes y sus propósitos de análisis sociales son diferentes, para los propósitos de este proyecto, se consideraron ambos teóricos con sus diferentes conceptos para demostrar cómo los estudiantes que poseen como lengua materna, en este caso el náhuatl, van transculturando su identidad, lo cual no quiere decir que pierdan su propia identidad originaria. En muchas ocasiones ésta se revaloriza o se afianza, pero sí existe en ellos un proceso en donde el seguimiento de reglas y la convivencia con otra cultura los lleva a realizar procesos de trans-identidades en ocasiones consciente y en otras no.

Giddens da una definición de la acción dentro de las rutinas de los seres humanos en sociedad en la que se decidió centrar la parte de narrativas de ésta:

«Acción» no es una combinación de «actos»: los «actos» están constituidos sólo por un momento discursivo de atención a la duración de un vivenciar. Tampoco se puede considerar una «acción» con prescindencia del cuerpo, de sus mediaciones con el mundo circundante y de la coherencia de un propio-ser actuante. Lo que denomino modelo de estratificación del propio ser actuante lleva a tratar el registro reflexivo, la racionalización y la motivación de la acción como conjuntos de procesos inmanentes. La racionalización de la acción, que remite a una «intencionalidad» como

proceso, es, como las otras dos dimensiones, una característica de rutina de la conducta humana, tal que se la da por cumplida. (1995: 41)

La reflexión que los estudiantes realizan al ser cuestionados sobre sus propios procesos de aprendizaje da cuenta de las acciones que ellos mismos han tenido que tomar, en un principio de manera inconsciente y posteriormente de manera crítica. Según Giddens:

La noción de conciencia práctica es fundamental en teoría de la estructuración. Es la característica del agente o sujeto humano hacia la cual el estructuralismo se mostró particularmente ciego. Pero lo mismo ocurrió con otros tipos de pensamiento objetivista en fenomenología y etnometodología, dentro de las tradiciones sociológicas, hallamos tratamientos circunstanciados y sutiles acerca de la índole de una conciencia práctica. [...] No pretendo que el distingo entre conciencia discursiva y práctica sea rígido e impermeable. Al contrario, diversos aspectos de las experiencias de socialización y aprendizaje del agente pueden alterar esa división (1995: 44)

En las narraciones que los tres participantes plurilingües realizaron hay puntos de encuentro entre su conciencia discursiva y su práctica, aunque como el mismo Giddens menciona:

Entre conciencia discursiva y práctica no hay separación; existen sólo las diferencias entre lo que se puede decir y lo que en general simplemente se hace. No obstante, hay barreras, centradas sobre todo en una represión, entre conciencia discursiva y lo inconsciente (2006: 44).

Por supuesto, se puede observar que al ir respondiendo las preguntas de la entrevista, los participantes iban narrando sus experiencias y cómo fueron actantes dentro del aprendizaje o adquisición de la lengua; sin embargo, es cierto que en su discurso o narración muchos de ellos mostraban sentimientos y actitudes que provenían de sus propias vivencias y culturas. En muchas ocasiones, esas narrativas coincidían en el amor a su cultura y a su lengua pero también sabidos que el náhuatl no tiene la misma importancia comercial o institucional que poseen el español y el inglés.

Los estudiantes al pasar del seno familiar, en donde su contacto era mayormente con su lengua materna -el náhuatl- al escolar, ven trastocadas sus reglas de lenguaje, pues aunque en mucho seguían en contacto con su lengua materna se ven en la necesidad de aprender una nueva, la que además saben les servirá para viajar a la ciudad. El tránsito de la secundaria al bachillerato o del bachillerato a la universidad no sólo cambia su visión del mundo y sus culturas, también van trans-culturándose y en ciertos momentos trans-identificándose. Según Giddens:

Componentes normativos de interacción se centran siempre en relaciones entre los derechos y las obligaciones «que se esperan» de quienes participan en un espectro de contextos de interacción. Códigos formales de conducta, como los encerrados en la ley (al menos en las sociedades contemporáneas), por lo común expresan una suerte de pretendida simetría entre derechos y obligaciones, donde los unos son la justificación de los otros. Pero en la práctica no necesariamente existe esa simetría, fenómeno este que importa destacar porque tanto el «funcionalismo normativo» de Parsons como el «marxismo estructuralista» de Althusser exageran el grado en que obligaciones normativas son «interiorizadas» por los miembros de sociedades y ninguna de esas posiciones integra una teoría de la acción que vea en los seres humanos agentes inteligentes que registran reflexivamente el fluir de su recíproca interacción. Cuando los sistemas sociales se conciben de preferencia desde el punto de vista del «objeto social», se termina insistiendo en el influjo general de un orden legítimo coordinado normativamente como un determinante global «programador» de la conducta social. (2006: 66)

El análisis de las narrativas obtenidas mediante la entrevista semi-estructurada, nos lleva a pensar que los estudiantes plurilingües son actantes conscientes y reflexivos en las diferentes instituciones en donde les ha tocado aprender o adquirir la lengua y por otro lado, parecen distinguir las diferentes culturas que ejercen y a las que se enfrentan al ir cambiando de hábitos.

De acuerdo con Giddens, la teoría de la estructuración se ve en íntima relación con estudios semióticos que estudian los signos que de acuerdo con el autor, finalmente se fundamentan en su raíz semántica en que ésta misma está ligada o es generada por las actividades diarias de los seres humanos y que finalmente

son reguladas por las reglas (2006: 68).

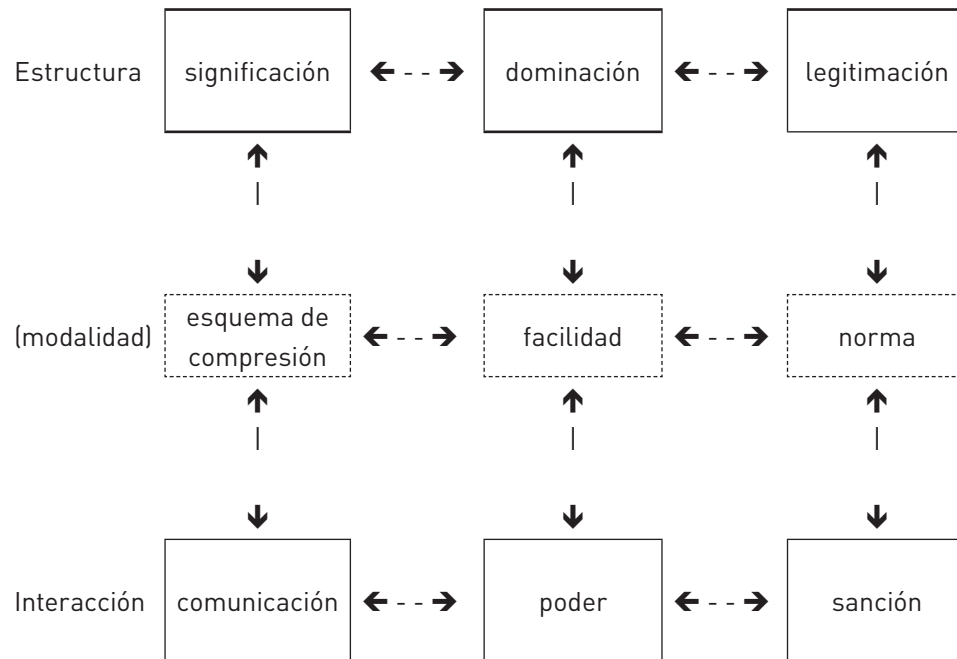


Figura 1. Tomada de Giddens 2006, p. 65

La figura 1 (figura 2 en Giddens 2006) aportada por Giddens da muestras de que a pesar de que existe en el ser social una cierta imposición al ir cambiando de institución, un poder que ejerce una norma o regla y que finalmente puede o no sancionar al ser social, también mantiene una postura en donde todo ese esquema se ve modificado al entrar en acción el ser social. En el caso de los estudiantes multilingües se ve un claro cambio de actitudes, sentimientos e inclusive un cambio o una trans-identidad, porque no hablamos en sí de un cambio de identidad sino de una trans-identidad, partiendo del concepto de Ortiz, el prefijo trans nos da una idea de que la identidad no se pierde, únicamente va tomando aspectos de la nueva cultura y lengua a la que se llega o visita, el ser humano es capaz de transitar por diferentes ambientes y esto le permite ser reflexivo y hacer consciencia de lo que desea o no tomar de la otra cultura. El término trans también nos da la idea de que hay un intercambio de culturas, el individuo no sólo transforma su identidad, su misma cultura, su misma identidad aporta también a la que visita o a los cohabitantes de otras culturas que al entrar en contacto adquieren también

o reconocen en el otro rasgos diferentes a los propios, en ocasiones llegando a la otredad y en otras transitando por convivencias más interculturales.

Para Rivero y Martínez en el estudio que realizan sobre dos conceptos fundamentales para el presente estudio sobre cultura e identidad, comentan lo siguiente:

En las vertientes esencialistas, las identidades aparecen como un reflejo de un listado de rasgos culturales objetivos compartidos o bien como una expectativa que busca explicarlo que la gente hace o debería hacer en base a quiénes son o a qué cultura pertenecen. Son enfoques que postulan un sentido de determinación o correspondencia necesaria entre pertenencia y comportamiento: es decir, las identidades son prescriptivas de una manera de comportarse (Briones, 2007: 60). Esta idea de vínculo de implicación simple entre cultura e identidad o, dicho de otra forma, de superposición de las fronteras culturales e identitarias (Grimson, 2011), refuerza la proposición fundamental del esencialismo cultural: las identidades derivan de la cultura. (2016: 116)

Sin embargo, en esta mera forma de ver la identidad supeditada a un grupo que posee una misma cultura, se pierde de vista el concepto de contacto que existe entre las lenguas y culturas. En el objetivo de este estudio se pretende estudiar la identidad que será comprendida desde un concepto más complejo en donde los estudiantes transitan de un espacio, una cultura, una lengua y reglas impuestas por determinadas estructuras y que ellos mismos van adaptando y adoptando a su identidad primaria. Es decir, en este estudio la identidad no está sólo limitada a la derivación de su primera cultura en donde nace, sino como un proceso que está en continua transformación en donde como ser pensante se es capaz de revalorar lo propio, aceptar lo ajeno y apropiarse de lo que se considera necesario para el crecimiento social y cultural por el que se vaya transitando.

METODOLOGÍA

La metodología de este proyecto estuvo basada en lo que se conoce como historias de vida o narrativas. El propósito era conocer de viva voz de los estudiantes plurilingües sus experiencias en lo que fue la adquisición de su lengua materna y el aprendizaje de las otras, cómo ha sido el contacto y su actitud ante esas

lenguas; al entablar el diálogo con los estudiantes, no se podía dejar de lado su experiencia cultural, ya que la lengua y la cultura están íntimamente ligadas, de acuerdo con Koszla - Szymanska:

Una sociedad, cualquiera que sea, independientemente de la lengua que habla, percibe la misma realidad y la misma cultura. Sin embargo, eso no quiere decir que la imagen lingüística de esa realidad y de esa cultura corresponda a la misma realidad lingüística en diferentes países. Parece evidente que el papel del lenguaje no se debe tan sólo a su influencia en la realidad que nos rodea, sino al hecho de que podamos con su ayuda comunicarnos e intercambiar nuestras informaciones como resultado de nuestro pensamiento. (1996: 121)

Las respuestas de los estudiantes fueron grabadas y posteriormente se realizó la transcripción de las tres entrevistas de manera convencional. Para llegar a la etapa de las narrativas se siguieron dos pasos importantes. Primero, se elaboraron primordialmente dos instrumentos: en el primer paso, se elaboró una encuesta para poder obtener los datos (aplicada a partir de Google Formularios para saber cuántos estudiantes plurilingües se tenían en el Centro de Idiomas y a cuántos se les podía contactar (ver anexo II)); la encuesta fue elaborada por el grupo de colaboración: Lengua, cultura y sociedad del Centro de Idiomas Córdoba y posteriormente se les hizo llegar a los estudiantes universitarios que cursan inglés 1 y 2 de la denominada Área de Formación Básica General (AFBG) de la Universidad Veracruzana en los Centros de Idiomas de la región Córdoba-Orizaba, fueran o no nativo-hablantes de una lengua de los Pueblos Originarios. Los estudiantes escribieron su matrícula en vez del nombre, de tal manera que su identidad pudiera ser sólo reconocida en caso necesario. Los profesores del AFBG invitaron a sus estudiantes a participar en la encuesta, se les dio la liga para que pudieran ingresar, de una población aproximada de 250 estudiantes (3 grupos en Orizaba y 7 grupos de Córdoba), sólo 71 (un aproximado de 30%) respondieron a la solicitud y todos declararon tomar clases en el Centro de Idiomas Córdoba. De esas 71 encuestas contestadas, un 11% afirmaron ser estudiantes plurilingües, y fue a ellos a quienes se les envió un correo electrónico personalizado invitándolos a participar en las entrevistas que se realizaron en ambos Centros de Idiomas: se recibieron dos respuestas electrónicas afirmativas y un tercero se comunicó de manera personal con su profesor y decidió participar en la entrevista.

En el segundo paso se realizó una entrevista semiestructurada (ver anexo III) basada en preguntas del tipo que propone Mertens (citado por Hernández 2014): 1. De opinión, 2. De expresión de sentimientos, 3. De conocimientos, 4. Sensitivas (relativas a los sentidos), 5. De antecedentes, 6. De simulación. Las elegidas fueron las categoría 2, 4 y 5. Se realizaron a tres estudiantes hablantes de la lengua náhuatl. Las entrevistas fueron grabadas en ambientes de los Centros de Idiomas y posteriormente transcritas. Las transcripciones se codificaron y se compararon realizando un análisis de narrativas, de acuerdo a Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014). En general se siguieron los siguientes pasos: 1) identificar las unidades que generan categorías, temas o patrones, 2) establecer secuencias y cronología, 3) describir contexto y 4) considerar cuestiones demográficas de los participantes; finalmente se desarrolló la comparación de las narrativas por tema y finalmente se elaboró el reporte y fue revisado por el grupo de colaboración.

Análisis

Para comenzar el análisis se partió de la identificación de las unidades que generaron los temas (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014). Se localizaron diez categorías o temas: a) arraigo al lugar de origen, b) cambios de vida y por ende de hábitos, c) vida escolar no en lugar de origen, d) lenguas en contacto/bilingüismo, e) lengua materna en casa, f) segunda lengua, g) motivación UV, h) inglés como tercera lengua, i) perspectivas de las tres lenguas, j) experiencias positivas o negativas en el aprendizaje de lenguas. Posteriormente se comentó el contexto de los estudiantes y se comenzó el análisis de las narraciones realizando comparación y contraste, se recurre también a las aportaciones del marco teórico.

Los tres estudiantes entrevistados pertenecen a comunidades situadas en Zongolica, los tres expresaron hablar náhuatl y estudiar en la Universidad Veracruzana en dos carreras diferentes: Contaduría y Agronomía. A los tres se les formularon las preguntas de la entrevista semi-estructurada previamente redactada, pero cada entrevistador ahondó o realizó preguntas adicionales cuando los participantes no expresaban mucho. Posteriormente, con el apoyo de ATLAS TI 8 se realizaron las categorías o codificaciones y se fueron comparando las narrativas. El equipo de trabajo sólo maneja el ATLAS TI 8 en su forma básica y ese fue el proceso que se pudo realizar utilizando este software.

La primera narrativa que se obtuvo en la categoría de arraigo de su lugar de origen mostró el apego de los participantes a su comunidad y al amor a la naturaleza, su familia y sus amigos en su lugar de origen:

P1:

...es un lugar bien tranquilo... mucha vegetación... es pequeño pero si hay un muchas comunidades arriba de Tequila...me crié en Tequila y pues he pasado toda mi vida ahí en ese lugar.

P2:

Mixtla de Altamirano es un municipio... que... que pues... es pequeño... aunque pues... mmm... realmente se divide por barrios que son Barrio 1, Barrio 2 y Barrio 3, y el centro. Y ya de ahí, alrededor sus comunidades... se dividen entre parte alta y parte baja también. La verdad... pues si me gusta, porque ahí... no hay mucho ruido, eeh... hay muchos árboles, animales sobre todo... y pues el aire es limpio.

P3:

... pues...nosotros estamos ni tan cerca de la ciudad, vivimos a tres horas de Córdoba.... Acatzinga...tomamos aquí el autobús...-¡Ah, sí! Allá es otra cosa... uno...conociendo así...acá escuchas...como que... todos los ruidos de la ciudad y carros y allá te identificas más por la naturaleza.

En las tres narraciones se puede apreciar que los estudiantes extrañan su lugar de origen por su vegetación, por la tranquilidad de sus lugares, y también por el aire que se respira. Su apego a la tierra, a la naturaleza, es evidente. El participante tres en su narrativa también hizo hincapié a que en su comunidad se escucha el náhuatl, su lengua materna:

P3:

...pues allá se habla más náhuatl que el español...nosotros el español lo aprendimos llegando a la primaria, secundaria...en veces hasta...en la prepa hablamos náhuatl...y así...como los maestros no nos escuchan tenemos que hablar... en español.

El participante 3 (P3) fue el único en manifestar el apego a su lengua dentro de la pregunta que se realizó sobre su lugar de origen, es decir para él hay un arraigo a

su tierra (Acatzinga) no sólo por la naturaleza sino por su lengua, que representa su cultura, su origen.

La segunda categoría encontrada es cambios de vida, la mayor parte siente no ver a su familia todos los días, otros extrañan la tranquilidad y además su espacio, mencionan tener casas más grandes en su lugar de origen. A continuación se dan a conocer los tres extractos de las narrativas de los participantes.

P1:

(E.b)Pues para empezar que ya no veo a mi familia como antes... (silencio prolongado) ... me ha costado trabajo acostumbrarme a Orizaba y a la gente ... Pues...todo es diferente... me ha costado encontrar trabajo... vivo en un cuarto con un familiar y se me hace muy pequeño...Sí... mi casa es grande... tenemos campo y eso no hay acá... yo me despierto muy temprano allá (en Tequila) y acá me levanto muy tarde... solo los martes y jueves que voy al inglés es cuando me levanto más temprano...

P2:

(se refiere a su primer cambio de vida) Porque la verdad... mmm... Tezonapa es un clima muy drast... mmm... un clima muy fuerte, donde hace calor, bochorno y pues mmm... casi, como pues mmm... el tiempo que estuve ahí traté de adaptarme, pues hice todo lo posible en la estancia que estuve ahí, pero pues realmente no me adapté totalmente. Y pues, en cambio, donde yo vivo pues es un clima frío, es templado, es un clima templado y sobre todo, pues, este... hace frío. Y pues, sobre todo, no hay mucho ruido. (se refiere al segundo -Córdoba) Pues ahorita creo que es un... no es tanto el cambio sino que, pues, aquí porque ha sido, más que en veces que hace calor, pero pues no tanto. Más que el ruido que hace.

P3:

¡Ah, sí! Allá es otra cosa...uno...conociendo así...acá escuchas...como que... todos los ruidos de la ciudad y carros y allá te identificas más por la naturaleza... luego extraño a mis papás hablando, hablando náhuatl... Muchas cosas...extraño más a mi familia, estamos lejos, voy cada fin de semana, en veces voy un día... dos.

En lo relatado por los estudiantes se observa que los aspectos que más se extrañan son la familia, el espacio propio (sus habitus) que implicaría su casa,

la naturaleza e inclusive la tranquilidad versus el ruido de las ciudades; el clima es otro aspecto señalado. Si se compararan estos aspectos con los que pudiera relatar un estudiante de zona urbana que cambia de una región a otra, podríamos encontrar semejanzas en cuanto a extrañar a la familia, el clima pero tal vez un factor diferente sería la tranquilidad y la cercanía que se guarda con la naturaleza en las zonas rurales de México, de Veracruz.

Otro código encontrado fue su sentimiento hacia la lengua materna y cómo se sienten al hablarlo fuera de su comunidad. En la categoría Sentimiento hacia su lengua, encontramos mayor narrativa en el participante tres, que en los otros dos participantes.

P1:

La primaria era casi todo en náhuatl ... había español pero no mucho ... la maestra era de allá y nos daba todo en náhuatl ... (refiriéndose a sus compañeros) Casi todos ... bueno ... todos entendíamos pero algunas veces cambiaba a español o escribía todo en español ... como que no le gustaba escribir en náhuatl ... Sí ... casi no escribía en náhuatl ... nos hablaba y nos decía que el náhuatl no se debía perder en lo oral ... entonces casi nadie aprendió a escribirlo ... en casa tú hablas todo el tiempo náhuatl pero no se escribe ... muy pocos lo hacen... (Mis padres)...los dos son nativos del náhuatl y hablan español... bueno entienden o entendemos casi todo en español... pero si en casa siempre usamos el náhuatl...

P2:

(E.D)(Se refiere al náhuatl) usualmente lo aprendí desde niño, porque mis papás no saben hablar español bien. Entonces ellos sabían hablar esa lengua y entonces ellos me inculcaron esa lengua cuando nací, ellos me hablaban y así sucesivamente fui aprendiéndolo en la escuela sobre todo... ya que una vez que entré a la escuela, pues los profesores nos hablaban... aunque ellos también aprendían... sabían hablar náhuatl también nos enseñaban cómo hablar español...

P3:

No...casi no hablamos en...mi casa casi no hablamos náhuatl siempre ha sido español...el español es con los maestros para que hablen directamente y hablamos náhuatl desde que nacemos nos enseñan palabras en náhuatl, así que hay que aprender esa lengua...en vez hay pérdidas... (el español) En la escuela, lo aprendí en la escuela...en los libros.

El participante tres además dio su experiencia con el náhuatl y el español al llegar a la zona urbana a estudiar tanto el bachillerato como la universidad:

(E.C) (Hablando de su comunidad y su idioma) ...una lengua... todos somos iguales... acá como tengo un compañero igual habla...bueno, somos de allá... nos dicen que...por qué hablamos náhuatl aunque estemos con personas que hablan español acá de la ciudad...nos hablamos siempre en náhuatl cuando estamos ahí hablamos, venimos acá, hablando náhuatl siempre, (ilegible) porque nos parecemos y así (ilegible). Tenía una prima acá...como que casi no hablaba náhuatl y pues en veces me sentía como que raro hablar español con ella porque venimos del mismo pueblo... y pues luego...como que nosotros...como que... mi amigo...somos de allá...y hablamos siempre en náhuatl... en parte....a veces nos equivocamos cuando hablamos español...como que...nos trabajamos al decir cosas...y...en vez (ilegible) hablando náhuatl (ilegible) sí, así luego nos pasa...

Es palpable que los tres participantes hablan el náhuatl desde pequeños y que es un idioma heredado en casa, como ellos mismos relatan, lo aprenden desde la oralidad y poco en la escritura, pero al igual que los que migran a países extranjeros, prefieren utilizar la lengua materna entre migrantes de la misma comunidad que utilizar la segunda lengua, un derecho que se ha defendido en muchas partes del mundo. Se escucha la voz del participante tres quien no se siente cómodo hablando con una familiar de su misma región en la segunda lengua y no en la materna. La escuela primaria es uno de los mayores impulsores del bilingüismo, las narrativas dan cuenta que en la escuela los maestros también hablan náhuatl y les enseñan español como una herramienta importante y prácticamente se les prepara en la escritura de esa lengua, más que en el de la lengua materna.

Otro código encontrado al realizarles en la entrevista la pregunta sobre ¿cómo fue el aprendizaje de la segunda lengua?, para estos casos el español, se encontró la categoría de aprendizaje de la segunda lengua, las narrativas varían en cómo se aprendió o en dónde se realizó ese primer contacto:

Pues.... En la primaria se usaba poco... ya en la secundaria se usaba más el español...como que la profesora imponía español porque ella no hablaba náhuatl muy bien... o sea... entendía pero no mucho ni muy bien... Aparte como era

telesecundaria pues nos daba muchas materias y eso le costaba trabajo... en el bachillerato... ahí ya llevaba español como materia y te enseñaban a escribirlo... Ya en la UV pues ya no usé más náhuatl... somos pocos los que lo hablamos pero pues... no es importante usarlo en las clases ni eso...

P2:

En la escuela sobre todo... ya que una vez que entré a la escuela, pues los profesores nos hablaban... aunque ellos también aprendían... sabían hablar náhuatl también nos enseñaban como hablar español... y ahí es donde aprendí... Pues realmente como era algo nuevo, pues este, me gustaba y veía cómo hablaban mis demás compañeros... entonces yo quise... eeh.... aprender y pues sí, me gustó, estaba fácil...

... realmente hay mucha diferencia, pues, al hablarlo y sobre todo pues al escribirlo, pero pues tiene algo... se mantenía algo en común, sobre todo en... eh, la vez anterior, lo que es el español casi pues también se utiliza en náhuatl, y pues ya de ahí todo...

P3:

... en...mi casa casi no hablamos náhuatl siempre ha sido español...el español es con los maestros... En la escuela, lo aprendí en la escuela...en los libros... es como una segunda opción para hablar así con las personas, de ciudad y así...

En estas narrativas se observa que en uno de los casos, aunque el participante dice que sus papás saben náhuatl, la lengua utilizada en casa es el español, y todos coinciden que durante los estudios primarios, la escuela atiende al bilingüismo y que se fomenta la escritura del español y poco la del náhuatl, pero entre más se avanza en los estudios básicos, medios y superiores, el bilingüismo se pierde en el aula para dar paso al uso del idioma español, excepto como fue manifestado por el participante tres, quien dice usar su lengua materna con los compañeros y familiares que son de la misma región.

El código o categoría que encontramos referente a nuestro quehacer docente fue inglés como lengua extranjera. Los estudiantes reconocen que tiene su importancia aprender inglés, pero que en ocasiones puede resultar complicado.

P1:

Sí me costó trabajo profe porque es difícil yo nunca había llevado inglés y la verdad si me ha costado mucho... Pues... como se escribe... ponen una palabra y se pronuncia diferente... las oraciones van al revés... o sea... muy diferente a lo que había estudiado de español

El participante menciona que el inglés es su tercera lengua y lo contrasta con sus otras lenguas aprendidas o adquiridas:

P1

(E.f) Sí profe... me gustaría hablarlo así como ustedes... pero si me cuesta un buen...

Pues yo digo que sí... (habla de la dificultad del inglés) lo que pasa es que yo he tenido contacto con el español desde niño y pues como que no es tan extraño oírlo ... pero del inglés no conocía nada hasta que lo tome con usted ... pues no entendía y sí me angustiaba...

P2

Pues realmente me ha gustado, de hecho, quiero también aprender una tercera lengua [ininteligible]... y sí, o sea, me ha gustado hablar inglés, pues de hecho con mis maestros que he tenido de inglés pues me han tratado bien... y sobre todo han tratado de explicar... pues, bien. Y yo también creo que sí entiendo aunque pues sí hay algo que pues ¿no? te cuesta, pero pues sí, se puede aprender...eeeh, la verdad pues, siento que está un poco difícil aprender, este, inglés, pero creo que no, porque ahorita estoy viendo que los que están hablando náhuatl y quieren aprender el español ya de grandes, les cuesta más, porque la gramática es más compleja que en español y el inglés pues o sea tiene una gramática pero pues es, o sea, general, básica...

(E.e)... creo que sobre todo para aprender un idioma es convivirlo y, sobre todo, pues, dialogar y tratar de comunicarse con la persona que, pues, te entienda, en este caso, cuando aprendí el español, pues sí, yo tenía compañeros que pues ya sabían, y pues yo como apenas iba aprendiendo entonces, iba a conversar, y así fue como fui aprendiendo. Entonces yo creo que sí, es necesario así como el inglés...

P3:

(habla del inglés) pensaba yo reprobar, reprobar las dos materias pero no, logré pasar con ayuda de mis compañeros que siempre le echan ganas (ilegible) otra lengua y pues le fui echando ganas, aprendiendo un poco. Logré pasar la materia. Me gusta...lo que más me gusta fue...algunas fechas históricas...y ya las canciones...en veces...sí...casi oigo más en inglés...luego escucho más palabras oigo una vez y ya la escuché y como que repiten y ya yo voy cantando cada frase, cada palabra que dicen y así como que en veces como que trato de cantar en inglés y en veces me va bien.

Los tres participantes reconocen que aprender inglés ha sido una experiencia diferente a la de aprender español, ya que el español lo usan, es decir están inmersos en esa lengua, a diferencia del inglés que sólo lo utilizan en el aula. Sólo el participante tres hace referencia a que el inglés lo escucha en canciones y que a su misma comunidad ha llegado gente que habla inglés, esto lo expresa en otro código encontrado. Todos cuentan que su experiencia con el inglés a pesar de no ser fácil, ha sido buena, pues han tenido apoyo de compañeros y en las explicaciones de los profesores han sido las correctas, el buen trato.

El último código tiene que ver con si ha logrado una identificación cultural con su segunda o tercera lengua aprendida:

P1

Pues no creo profe... el inglés es hablado en todo el mundo y es muy importante... el español no tanto y el náhuatl pues menos (risas)...

... acá en las clases nos hace usted hablarlo, escribirlo, que lo traduzcamos pero cuando yo estudiaba español solo lo escribíamos y no practicábamos ... más bien lo aprendí ya en la calle y en la práctica ... (interrupción) Sí le decía yo que en ese aspecto aprender inglés es diferente al español ... ora sí que sólo lo oigo en el salón con usted pero pues ... nada más ... a mí no me gusta la música en inglés ni veo tele en inglés entonces es más reducido ...como limitado

... yo veo por ejemplo a Nicole que entiende todo y siempre participa... A mí me da pena... como que cuando aprendí español no era así... la que hablaba todo el tiempo era la maestra...

P2:

Pues yo... mm... he visto que es un estado de cambio sobre todo, y, y, también un cambio del pensamiento, porque cuando, pues como vas creciendo vas pensando en cosas nuevas, yyy, sobre todo lo que pues hay a tu alrededor. En este caso, cuando aprendí, pues, el náhuatl, pues, o sea no, tenía una mente muy, o sea, no tenía una mente abierta... y ya después de que aprendí el español, eeh me fue gustando más y, pues ahorita pues realmente pues sé más...

... y ahorita creo que, me imagino que, pues con el inglés, pues se amplía, sobre todo el conocimiento...

(E.a)Este... pues yo creo que... la identidad yo creo que no, solamente es la forma de pensar porque, pues la identidad es de donde venimos, y pues, o sea, nuestras culturas, nuestras ideas... pero pues, sí hay una parte que sí cambia el pensamiento, la facilidad de cómo hablar y comunicarte con muchas personas.

P3

No, siempre vine con esa mentalidad de aprender como...otras cosas como son ciertos...ciertos idiomas que en veces aprendemos y pues me gustó así...me identifico cada uno...cada vez con lo que dice y pues voy aprender pues ya...otras costumbres, otro idioma y ya otros idiomas que en veces sí podemos...

Hablo más, más fluido cuando es en inglés ...pues es que como que en veces escucho personas hablando en inglés pues ya oigo unas ciertas palabras...como que...al hablar o al comunicarse como es luego que hay personas que llegan a...a mi pueblo. Una vez llegaron unos señores de Estados Unidos, fue una entrevista igual, cada familia que trabajaba allá y pues ya logré escuchar lo que se decía y como que (ilegible) lo básico como buenos días y todo eso pero yo estaba escuchando y allá como que los veían como que medio raro, porque hablan esa lengua ...algo que quiero agregar es que creo que en Orizaba hablan bastante náhuatl...y a veces hay que estudiar, hay que aprender una lengua externa porque cuando vamos a ciertos lugares que hablan una lengua indígena, en veces llevamos un traductor que hable. Cuando nosotros queremos aprender hay que...saber esas lenguas, costumbres...luego vamos a ciertos lugares que no sabemos, luego no (ilegible), si hablamos náhuatl, el que estudió náhuatl pues ya luego puede hablar con las personas...

Los participantes reconocen que su raíz está en su lengua materna que además expresan algunos de los participantes desean conservar, pero admiten que al aprender otras lenguas su visión del mundo se va transformando, también reconocen que con el aprendizaje de una lengua se aprenden las costumbres y las culturas de los pueblos. El participante tres realiza una aseveración importante, no siempre se tiene la mente abierta al aprendizaje, sobre todo cuando se trata de ver y aceptar al otro, al que tiene una lengua y cultura diferente, por ello, como él deja ver, el aprendizaje de idiomas ayuda a tener y mantener esta postura. Por su parte, el participante dos, primero dice que su identidad no cambia, pues viene de su raíz, pero después reflexiona y dice que sí, que algo se va modificando: "pero pues, sí hay una parte que sí cambia el pensamiento, la facilidad de cómo hablar y comunicarte con muchas personas".

RESULTADOS

La propuesta de esta investigación tuvo como objetivo de este estudio encontrar casos de estudiantes universitarios plurilingües que acuden a las clases de inglés en los Centros de Idiomas de la región, aunque pocos fueron localizados, el objetivo se cumplió. Como se ha podido apreciar en los extractos de los tres participantes, todos tienen como lengua materna el náhuatl y su segunda lengua es el español. El estudio de identidad, lengua y cultura resulta imperante en este s. XXI: "Es innegable que la cultura y la identidad se presentan como términos necesarios para comprender los mundos contemporáneos, y una distinción precisa entre ambas nociones resulta imprescindible para el análisis de los procesos sociales". (Rivero y Martínez 2016: 110). Por ello como docentes de lenguas extranjeras no debemos estar ajenos a las identidades que llegan a nuestras aulas y mucho menos a los procesos de cambio que van ocurriendo con el aprendizaje de lenguas.

Se propuso estudiar las narrativas bajo algunos conceptos básicos de Giddens y el concepto de transculturación aportado por Ortiz. De acuerdo a las narrativas expuestas en este estudio se pueden aportar los siguientes resultados:

1. LA REFLEXIVIDAD DEL YO.

En las entrevistas realizadas y de acuerdo a las narrativas que se fueron transcribiendo y después codificando, podemos encontrar que los tres participantes han sido flexibles en lo referente al aprendizaje de los idiomas, y

que su yo se ha ido transculturando o no de acuerdo al contacto que han tenido con la lengua que han necesitado aprender. En los tres casos se puede hablar de una revalorización de su lengua materna al estar en contacto con una segunda y en el aprendizaje de una tercera lengua. Si bien es cierto que ellos reconocen que ante el mundo su lengua no es considerada importante como lo es el inglés o el español, ellos tienen el apego a su lengua y a su cultura y desean que no se pierda y que al menos en su entorno llegue a valorizarse. De acuerdo a lo que menciona Giddens en su teoría de la estructuración: se le pide al individuo que se interrogue a sí mismo por lo que sucede, y él, comenzando con una serie de cuestiones planteadas conscientemente, se acostumbra a preguntar "¿cómo puedo aprovechar este momento para cambiar?" En este caso particular, los tres estudiantes participantes al ser cuestionados en la entrevista reflexionaron sobre los cambios vividos durante el proceso de aprendizaje de una lengua, al mismo tiempo que fueron cambiando de lugar de residencia. En los extractos de la narrativas encontradas, se pudo apreciar que si bien los estudiantes al ir cambiando de contexto no se cuestionaban directamente, sí sabían que el aprendizaje del español, por ejemplo, los llevaría a aprovechar el momento para un cambio de vida, para un logro de mejores oportunidades y, que en algún momento ese aprendizaje y cambio les beneficiaría a ellos y a sus comunidades. También se mostraron conscientes que aprender una tercera lengua no los limitaba, sino por el contrario, podía ser una fuente de oportunidad dentro de su estudio y futura profesión, aunque los participantes comentan que no logran identificarse con el inglés, sí hay un cambio en su mentalidad, en la forma de ver el mundo. Como menciona uno de ellos: (ver E.a) "...solamente es la forma de pensar porque, pues la identidad es de donde venimos, y pues, o sea, nuestras culturas, nuestras ideas...

2. MODELO DE ESTRATIFICACIÓN.

De acuerdo con Giddens, los participantes de este estudio no sólo actúan en un momento discursivo que dure su vivenciar, sino que son seres actuantes que poseen un registro reflexivo, de racionalización y de motivación que los lleva a una intencionalidad en donde en cada contexto vivido van cumpliendo con reglas que cada estructura les va imponiendo, sin embargo, estas reglas también se ven modificadas o adaptadas de acuerdo a las necesidades e identidad del participante, por ejemplo: (ver E.b) "Pues para empezar que ya no veo a mi familia como antes... (silencio prolongado) Para el participante uno, el reto ha sido irse adaptando

a las nuevas reglas que se le van imponiendo en el nuevo contexto, sin embargo, sabe que son parte de una rutina a la que se ha tenido que habituar, su capacidad de adaptación le permite saber que en su cultura primera su rutina es diferente a la nueva que ha tenido que adoptar. Para el participante tres, la identidad y su adaptación a las reglas lo llevan a otro tipo de reflexión: (ver E.c)“(Hablando de su comunidad y su idioma) una lengua... todos somos iguales... acá como tengo un compañero igual habla...” Para él, aunque los demás no hablen náhuatl, su identificación con el que es igual a él lo lleva a romper con la regla de hablar español en la ciudad y por ello prefiere hablar en náhuatl. Mismo fenómeno que suceden con quienes migramos a otros países y preferimos hablar nuestra lengua con el que la habla como lengua nativa.

3. CONSCIENCIA DISCURSIVA Y PRÁCTICA.

Los participantes de este estudio muestran que tienen dentro del aprendizaje de idiomas una consciencia discursiva y práctica. Ellos han pasado por el aprendizaje de su lengua materna, a la que reconocen haber aprendido en casa y que es la que los une a su identidad primaria, a su casa materna, a su lugar de origen, a sus amigos y familiares, pero también saben que el aprendizaje de lenguas, tanto de la materna o de las foráneas, les permite una mejor estilo de vida y una comunicación con el mundo que además en el siglo en el que les tocó vivir es uno globalizado. Es decir, regresando al primer concepto, son seres reflexivos que además de actuar en el aprendizaje de idiomas, son capaces de ir transculturándose conforme van aprendiendo una nueva cultura y lengua, además de que al ser cuestionados son capaces de verbalizar y reflexionar sobre: a) lo vivido, b) lo aprendido c) y lo adoptado y adaptado, e inclusive dan su punto de vista sobre la importancia que cada lengua aprendida tiene en el mundo, y la importancia que su lengua materna posee para ellos.

4. TRANSCULTURACIÓN CONSCIENTE O INCONSCIENTE.

La transculturación de acuerdo al concepto tanto de Ortiz como también en Malinowski, tiene como fundamento la mezcla de aspectos que van permeando en el individuo pero además de una y otra manera, en la cultura de ese individuo también va produciendo un cambio en el nuevo contexto o ambiente al que se llega o con el que se tiene contacto. Es un recibir y dar. La mayor parte del tiempo es común que los seres nos percatemos de lo nuevo que hemos adoptado de una cultura, claro, siempre que se comience el proceso de reflexión, pero más

difícil resulta ver lo que mi identidad ha aportado al agente con el que establezco contacto. En el caso de los participantes, vemos que ellos han notado que sí existe un proceso de transculturación sobre todo al estar en contacto con la segunda lengua y cultura, mucho menos que con la tercera lengua que les ha tocado aprender, el inglés (ver E.e) “... creo que sobre todo para aprender un idioma es convivirlo y, sobre todo, pues, dialogar...” (Participante 2). Para el participante uno, el contacto con el español, resultó menos extraño: (ver E.f) “Pues yo digo que sí... lo que pasa es que yo he tenido contacto con el español desde niño ... pero del inglés no conocía nada hasta que lo tome con usted...”

El participante dos aunque no de manera clara, sí deja ver que el contacto entre profesores y alumnos ha llevado a un intercambio de aprendizaje y en muchas ocasiones esto mismo, al aprender otra lengua al proceso de transculturación (ver E.d) “(Se refiere al náhuatl) usualmente lo aprendí desde niño, porque mis papás no saben hablar español bien. ... y entonces ellos me inculcaron esa lengua...”

En general, existe una consciencia que en el aprendizaje y contacto con la gente que habla otro idioma, se puede llegar a una transculturación, pero también es cierto que ninguno ha hablado abiertamente de tener una consciencia real de un proceso de transculturación y mucho menos de que otros se hayan transculturado a través del idioma o del contacto con su cultura. Los procesos de transculturación expresados por los estudiantes es más de tipo inconsciente, ellos expresan haber ido cambiando costumbres al ir entrando en contacto con el segundo idioma, no así con la tercera lengua, sin embargo también mencionan que el aprendizaje de esa tercera lengua les ha hecho ver el mundo de otra manera y darse cuenta de la importancia que tiene cada lengua en el mundo pero también de la importancia de su lengua materna en su identidad, en su cultura.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El estudio realizado pretendió a través de las narrativas de tres estudiantes, dar una pequeña muestra de las identidades que tenemos en nuestras aulas de idiomas y de las trans-identidades que se van formando a lo largo del aprendizaje de lenguas. Se pretende que con este estudio se pueda crear consciencia en los profesores que imparten clases de idiomas extranjeros a estudiantes que tienen como primera lengua alguna de los Pueblos Originarios. Para que el aprendizaje dentro de las aulas sea realmente significativo, se debería

poner más atención a los antecedentes culturales de nuestros estudiantes. Sobre todo, debemos crear una consciencia de que las personas que han aprendido cualquier lengua de contacto en verdadera inmersión llevan a esos individuos a tener otras experiencias en el aprendizaje de lenguas foráneas. Pero sobre todo, debemos tener consciencia de que los estudiantes que han aprendido un idioma como lengua de contacto y que ha tenido la oportunidad de que esa lengua haya formado parte de una verdadera inmersión de la lengua, esto lleva a esos estudiantes a tener otras experiencias en el aprendizaje de lenguas foráneas.

Por otro lado, que el antecedente cultural que tienen otros estudiantes que aprenden el inglés (en general) como tercera lengua (el caso de estudiantes cuya lengua es el náhuatl o cualquier lengua de los Pueblos Originarios) debería ser considerado. Además, que en su mayoría estos estudiantes ven a su segunda lengua (el español) como una lengua fácil y útil que les ha permitido transitar de un estatus a otro y que por ello han logrado ver la importancia y la diferencia de ambas lenguas y culturas. Convendría que el profesor de idiomas hablara de estos temas importantes en el aula que es intercultural y que las experiencias de vida que estos estudiantes pueden aportar sirviera para promover actividades culturales e interculturales que nos pueden servir para tener un mejor ambiente en el salón de clase, una mayor empatía y un mejor conocimiento de las identidades que llegan y que al mismo tiempo se gestan en el aula.

De los estudiantes entrevistados, el participante tres, comentó a la entrevistadora que tal vez de esos diez participantes que habían contestado que hablaban un idioma de los Pueblos Originarios, sólo ellos tres habían respondido al llamado de ser entrevistados, porque él mismo sintió desconfianza, no sabía por qué los profesores del Centro de Idiomas estaban preguntando y tratando de contactar a estos estudiantes. Este participante contactó a su profesora de inglés 2 quien le explicó sobre el estudio, lo que lo animó a contestar al llamado de la entrevistadora y a participar. Es necesario que los estudiantes cuya lengua materna sea diferente al español, tengan la seguridad que su lengua de los Pueblos Originarios es respetada y que ningún tipo de represalia pueda ser considerada.

CONCLUSIÓN

Con las narrativas que se obtuvieron en las entrevistas a tres participantes de dos Centros de Idiomas de la región Córdoba- Orizaba, estudiadas bajo la iluminación

de las teorías de Anthony Giddens y los conceptos de transculturalidad e identidad, se puede concluir que los estudiantes que son plurilingües manifestaron haber tenido diferentes experiencias en el aprendizaje de las tres lenguas. La lengua materna se ha aprendido en casa y se sigue usando en ella, con la comunidad y con los amigos que se encuentran estudiando en otra ciudad diferente a la comunidad de los entrevistados; se sigue teniendo amor a su lengua materna y se desea que en algún momento se le vea como una lengua de importancia al igual que el español o el inglés (opinión del participante 3). El aprendizaje de la segunda lengua, el español, se ha dado tanto en la escuela primaria como en la secundaria y se manifiesta que en la universidad es la que se usa como lengua franca, el uso de la materna está supeditado a si hay algún hablante de la misma región que la de los participantes entrevistados. La tercera lengua se ha aprendido en los Centros de Idiomas, no ha existido una cercanía real hacia esta tercera lengua, ellos la ven como una lengua importante en el mundo y están sabidos que les será útil para el futuro, incluso han llegado a ver hablantes nativos del inglés en sus comunidades y han logrado entender palabras o trozos de la lengua. La teoría de Giddens de que los seres son actantes y no entes pasivos que reciben y siguen reglas que impone la estructura, se ha visto reflejada en las entrevistas de estos tres participantes, ellos han reflexionado sobre su proceso de aprendizaje de las tres lenguas, esto se ha visto al ser ellos entrevistados, de igual manera se ha logrado observar que en esa reflexión ellos mismo han adoptado y adaptado las lenguas y su componentes culturales de acuerdo a las necesidades que les han ido surgiendo, además de que el aprendizaje de lenguas los ha ido transculturando, cambiando su manera de ver el mundo, como ellos mismo lo manifiestan siendo más abiertos y dispuestos a aprender y aprehender de las lenguas que el sistema educativo les ha ido proporcionando. Los seres humanos no somos entes pasivos que seguimos reglas de las estructuras sin al mismo tiempo aportar a esas estructuras. El presente estudio, pretende también mostrar que los profesores de idiomas somos capaces de reflexionar sobre las identidades que tenemos en el aula, que nosotros mismos somos seres transculturados y que transitamos de una identidad a otra al permanecer en contacto con el mundo que nos rodea y el aula en la que convivimos con diversas culturas, diversas identidades.

REFERENCIAS

- García S. (2004). De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad p'urhepecha, Michoacán, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (20), pp. 61-81. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=140/14002005>. [fecha de consulta 7 de febrero de 2020].
- Giddens, A. (2006). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Ediciones Península.
- Hamel, R. E, Brumm, M., Carrillo A. A, Loncon, E., Nieto, R. & Castellón S, E. (2004). ¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 83-107. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=140/14002006> [fecha de Consulta 7 de febrero de 2020].
- Hernández S.R., Fernández C. C. y Baptista L M. P. (1991). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill. Impreso
- Koszla-Szymanska, M. (1996) *Lengua y cultura en la enseñanza de lenguas en general y de español como L2 en el pasado y en el presente (a base de algunas hipótesis filosóficas y metodológicas)*. Asociación europea de profesores de español AEPE. XXXI congreso. León. 1996. pp. 121-128.
- Le Goff, J. (1997) *El País Babelia*, 30-VIII-1997, p.12
- Lulle, T.; Vargas, P. y Zamudio, L. (Eds.) (1998). *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales. II*. Lima: Institut français d'études andines. doi: 10.4000/books.ifea.3495
- Montemayor. C. (1993). *Situación actual y Perspectiva de la Literatura en lenguas indígenas*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Dirección General de Publicaciones. Impreso
- Ortiz, F. (1987). *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. Caracas: Biblioteca Ayacucho. <https://books.google.com.mx/books?id=cfFyshOsPXcC&printsec=frontcover&dq=Contrapunteo+cubano,+Fernando+Ortiz&hl=es&sa=X&ved=0ahUKewjVi8SYoPfmAhVNU80KHQYpCQE6AEIKTAA#v=onepage&q=Contrapunteo%20cubano%2C%20Fernando%20Ortiz&f=false>
- Rivero, P. J y Martínez, V. S. (2016) *Cultura e identidad. Discusiones teóricas-epistemológicas para la comprensión de la contemporaneidad*. *Antropología Experimental*, (16). <https://doi.org/10.17561/rae.v0i16.3132>
- Rodrigo A, Miquel (1999): *La Comunicación intercultural*, Anthropos Editorial, Barcelona, 270 pp.
- Rojas Hernández, I. (1997). La educación bilingüe en México. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (10), pp.1-6. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=998/99826032005> [fecha de consulta 7 de febrero de 2020].
- Santamarina, C. & Marinas, J. M. (1995). *Historias de vida e Historia Oral*, en Delgado, J. M. y Gutiérrez Fernández, J. (Coord.): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Santi, E. M. (2002) *Fernando Ortiz: contrapunteo y transculturación*. España: Colibrí.
- http://www.fundacionfernandoortiz.org/downloads/ortiz/Del_fenomeno_social_de_la_transculturacion.pdf

ANEXOS

I

Mapa del estado de Veracruz y la región Córdoba Orizaba (región grandes montañas)



II

CUESTIONARIO

<https://docs.google.com/forms/d/1f9MlnfQXE1W8Nt-JKPByulds9vdCWEfsKHGaPgCZGKQ/edit>

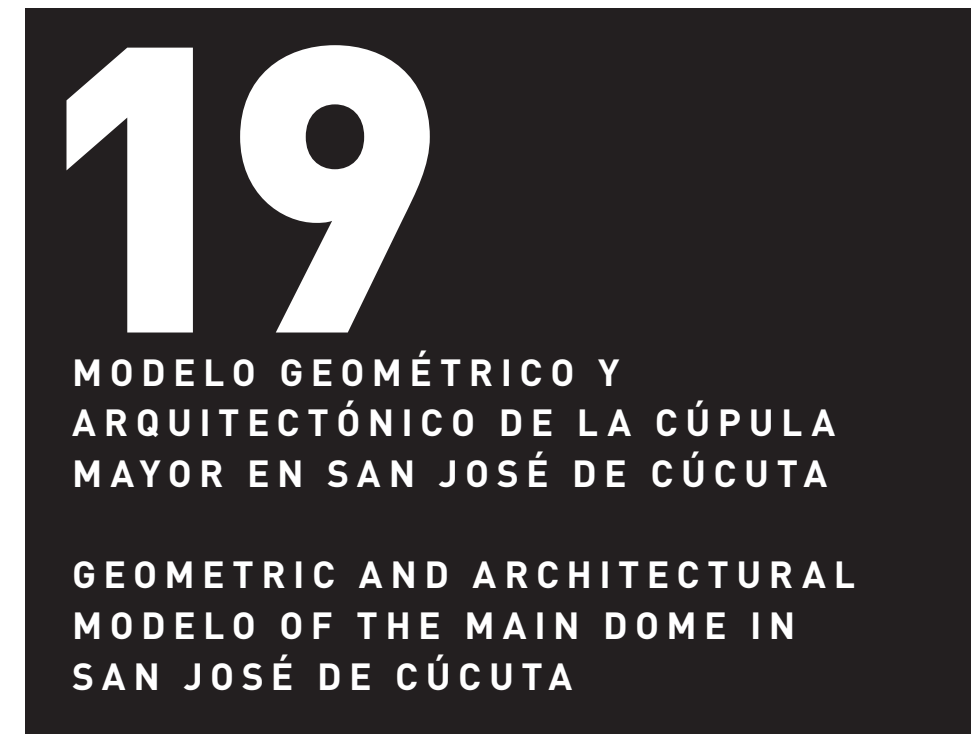
III

ENTREVISTA

Datos primarios antes de comenzar la entrevista: Nombre, edad, origen, en qué facultad estudia, trabaja

1. Una vez identificado el lugar de origen, preguntar dónde viven, cómo es su lugar, sus experiencias en él
2. Si se identifica que la persona ya no vive en el lugar de origen preguntar si puede comparar su vida en la ciudad y en su lugar de nacimiento: explorar sus costumbres, sus hábitos, sus creencias, sus relaciones familiares, con sus vecinos, su casa o vivienda o espacio físico.
3. ¿Cuál consideras que es tu lengua materna o primera lengua? ¿cómo te identificas con ella?
4. ¿Cómo adquiriste (aprendiste) esa lengua/idioma?
5. ¿Cuál consideras tu segunda lengua? ¿Cómo te identificas con ella?
6. Como estudiante ¿cuál ha sido tu experiencia al entrar en contacto con otra lengua y cultura, en qué nivel (fue su experiencia en clases monolingües o bilingües en su lugar de origen o en el lugar de migración) crees que hayas experimentado ese contacto
7. Al haber sido aceptado en la Universidad Veracruzana ¿cuáles eran tus expectativas? Se han cumplido
8. ¿Cuál ha sido tu experiencia al tener que tomar inglés como segunda o tercera lengua

9. Has encontrado en el inglés aspectos con los que te has identificado, ya sea en el aprendizaje de la lengua o en algún aspecto de tu identidad: social, cultural, económico
10. El aprendizaje o adquisición de estas lenguas te ha dejado aspectos positivos o negativos, podrías contarme.



Yannette Díaz Umaña¹

Mawency Vergel-Ortega²

Julio Delgado³

Universidad Francisco de Paula Santander

RESUMEN

El objetivo principal del escrito basado en la investigación de la Catedral

¹ Yannette Díaz Umaña Docente titular de la Universidad Francisco de Paula Santander, pertenece al grupo de investigación TARGET del Departamento de Arquitectura. yannettedu@ufps.edu.co <http://orcid.org/0000-0003-4582-1593>

² Mawency Vergel-Ortega Docente titular de la Universidad Francisco de Paula Santander, pertenece al grupo de investigación EULER del Departamento de matemáticas. mawency@ufps.edu.co, <https://orcid.org/0000-0001-8285-2968>

³ Julio Alfredo Delgado Docente de la Universidad Francisco de Paula Santander, pertenece al grupo de investigación SIMO del Departamento de matemáticas. julioalfredodelgado@hotmail.com <https://orcid.org/0000-0001-6944-832X>

de San José de Cúcuta, ubicada en el Norte de Santander, es determinar las características simbólicas, arquitectónicas y geométricas de la cúpula, teniendo en cuenta la memoria documental, comparándola con los datos obtenidos en sitio, de frente a favorecer la construcción de un estudio descriptivo de este templo de estilo neoclásico, hito histórico y cultural en la ciudad de Cúcuta.

PALABRAS CLAVE: Cúpula, técnica constructiva, arquitectura, simbolismo.

SUMMARY

The main objective of the paper based on the investigation of the Cathedral of San José de Cúcuta, located in the North of Santander, is to determine the symbolic, architectural and geometric characteristics of the dome, taking into account the documentary memory, comparing it with the data obtained on site, to favor the construction of a descriptive study of this neoclassical style temple, historical and cultural landmark in the city of Cúcuta.

KEYWORDS: Dome, construction technique, architecture, symbolism.

LA CÚPULA MAYOR UN MODELO HISTÓRICO

Para empezar, “Modelo geométrico y arquitectónico de la cúpula mayor en San José de Cúcuta”, está referido a la construcción más emblemática de la Iglesia católica de esta ciudad, según Delgado Diaz, & Vergel (2018). Uno de los elementos más icónicos de la catedral es su cúpula semiesférica, dado que al exterior resalta sobre el paisaje urbano con su forma poco convencional, y al interior despliega toda su belleza espacial y fenomenológica con la que logra ser un punto articulador de toda la construcción.

De igual forma, la cúpula configura un skyline curvilíneo atípico, pues se contrapone a las superficies rectilíneas de los perfiles constructivos que predominan en la ciudad (imagen 1). Especialmente en la actualidad, donde adquiere por contraste un fuerte misticismo. En este sentido Baeza (2014) comenta el valor histórico y cultural de la cúpula, debido a múltiples razones, por ejemplo, su ingenio al procurar la sensación de ingravidez y por sus orígenes multiculturales por lo que expresa:

“Tal es el caso de las espléndidas cúpulas de las mezquitas bizantinas que recortan el cielo brumoso de Estambul. O el

inconfundible perfil de la Cúpula de la Roca, con su brillante piel de láminas de cobre pulido, que domina, desde cualquier punto de vista, la “Ciudad Santa” de Jerusalén.

Sin olvidar la majestuosa cúpula que hizo Miguel Ángel para la basílica de San Pedro de Roma inspirada, a su vez, en la de la catedral Toscana con la que Brunelleschi sorprendiera a toda la cristiandad con sus desafiantes dimensiones.” (Baeza, 2014: 80)

Aunado a esto, el valor simbólico, que este autor le confiere, al dotar al edificio de un carácter sagrado vinculando su significado cosmológico al representar la “bóveda celeste”.



Imagen 1. Vista de la cúpula y entorno construido.

Algo semejante ocurre con Llonch & Gurrea (1996) cuando relacionan el poder simbólico de la cúpula, por su posible origen, relacionando varias culturas como los caldeos y asirios, persas sasánidas, romanos y bizantinos en sus inicios, así que deja abierta la posibilidad a una hipótesis que establece su comienzo en Oriente o en Occidente, dejando claro, que ante la imposibilidad de dar tal precisión sobre su comienzo, lo importante es destacar, que la transmisión de la técnica constructiva de la cúpula, alcanzó una alta calidad arquitectónica, precisamente por la participación multicultural y su adquisición paulatina y transmitida a lo largo del tiempo aplicada a las diferentes técnicas de ejecución.

ARQUITECTURA Y GEOMETRÍA DE LA CÚPULA MAYOR.

Estas apreciaciones son pertinentes como preámbulo a las condiciones particulares de la cúpula de la Catedral de San José de Cúcuta, elevada encima del cimborrio, apoyado en las pechinas que, a su vez, se afirman sobre los arcos torales, dispuestos en una base cuadrada delineada por el crucero. En la cúpula se destaca su extradós semiesférico revestido con hojas traslapadas en concreto. Esta solución constructiva permite compatibilizar la geometría de la cúpula con las nervaduras integradas. Sobre ella, se encuentra la linterna conformada por ocho vanos enmarcados por pilastras de fuste liso, en su parte superior se ubica un capulín, de características similares a la cúpula, pero en menores proporciones, finalmente el remate es logrado en la parte más alta, con la bola y la cruz a una altura de 35m sobre el nivel del suelo (imagen 2). Para Rivas (2008) la cúpula constituye un elemento protagónico por su elevada posición y su remate compositivo de toda la edificación.

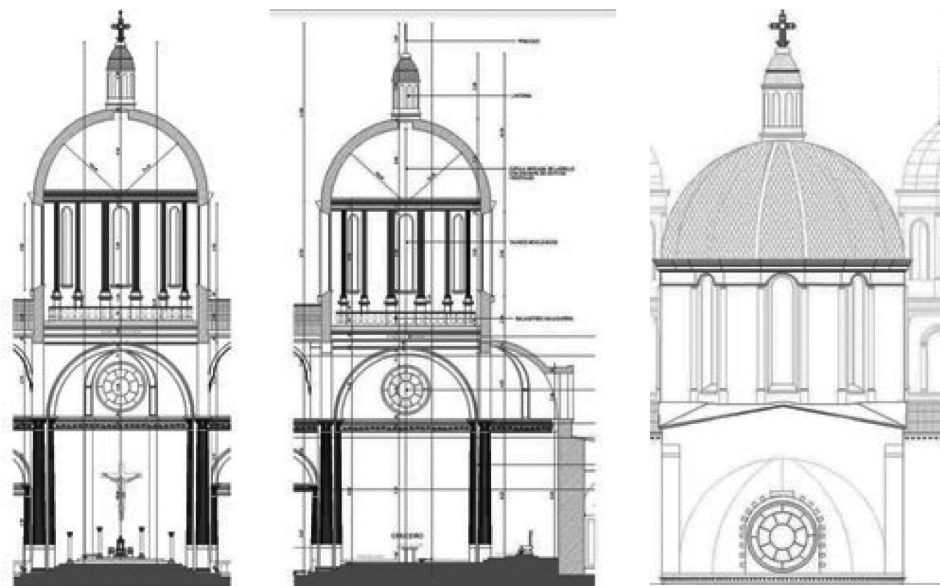


Imagen 2. Corte transversal crucero sobre nave central, Corte transversal crucero sobre transepto, fachada cimborrio con ábside de la Catedral de San José de Cúcuta.

2. En otro sentido, la atención lograda por la cúpula, en la arquitectura Sagrada, sobrepasa su premisa compositiva, definida por la intersección de la nave central y el transepto, a una altura aproximada de 23 m sobre el altar. Esta práctica estilística se ve relacionada con la intensión litúrgica, ya que ambas tienen como punto de referencia el altar. Esta ubicación de la zona presbiteral, en el centro de la iglesia, fue motivada por las reformas preconciarias cuya intención era la participación de los fieles en la liturgia, tal como lo narra (Díaz 2019), tras una ubicación más alejada en el ábside, como era la práctica antigua y medieval.

Por su parte Rosenthal (2011), haciendo alusión a esta circunstancia, habla de la democratización, de la redención de la intimidad de la celebración de la misa paleocristiana, y de estar unidos en torno al altar, en el centro cupuliforme de la iglesia. Este mismo autor subraya que los ejemplos de esta disposición espacial del altar centralizado bajo la cúpula, se ven singularmente en esquemas de forma de cruz latina, tal como se evidencia en la Catedral. Debido a estas concepciones es prudente afirmar que la cúpula trasciende en su papel estético de criterios meramente ornamentales para seguir pautas fundadas en el simbolismo.

Con esta configuración, interiormente se dispone un espacio fenomenológico, en donde la cúpula como centro de la catedral, esta sostenida por los cuatro arcos torales, esta estructura permite que la cúpula parezca estar suspendida en el aire, apoyando la sensación de ingravidez y representando el mismo cielo. No obstante, la disposición espacial interna del crucero, va más allá, al revelar una jerarquía ascendente que insiste en revelar su valor simbólico.

En esta medida se encuentran las pechinas que descansan sobre los arcos torales, las cuales hacen alegoría cada una de ellas a la tradición, el evangelio, la Santa Madre de Dios y la Eucaristía, como base de la iglesia católica. En segunda medida, un conjunto de santos, mártires y ángeles, representados en sus ocho vitrales que rodean tambor con 6.67 m de alto. Y la última jerarquía, que acentúa su valor fenomenológico, por cuanto la impresión visual es estimulada por la ornamentación pictórica del intradós de la cúpula, desarrollada en un espacio de 9.80 m de diámetro por una alzada de 6.08m recreando al Padre Celestial, Jesús, San José a su llegada al cielo y los serafines acompañando toda la composición celestial. (imagen3).



Imagen 3. Vista del intradós, tambor y pechinas desde el altar.

De esta forma la jerarquización ascendente presenta de alguna manera el camino a Dios, es decir a la salvación. Ahora bien, el arte plasmado en la estructura de la cúpula, cumple su papel pedagógico y didáctico, al que se complementa de forma magistral el juego de la luz, pues al penetrar por el óculo y los vitrales del tambor, en las diferentes horas del día, se entre cruzan los haces lumínicos, a diferentes alturas revelando sobre las superficies internas, la incidencia del sol. Para Marín (2001), haciendo referencia a la cúpula de catedral de Edessa describe:

“El fiel que entra a la iglesia se sentirá sobrecogido por la iluminación y, al levantar la vista y dirigirla a la parte más alta, se encontrará con un cielo estrellado y, al final, el Pantocrátor, quedando inmóvil, perdido en el seno de esta inmensidad, sumergido por el infinito en el corazón de este espacio ilimitado, deslumbrado por la luz, material y mística, que irradia la cúpula” (Marín, 2001: 161)

el autor se refiere a este fenómeno como un arte sublime, pues se dispone gracias a la articulación de todos los recursos técnicos y estilísticos para

conmover el alma del visitante hacia Dios, extasiándolo con el juego de colores, representaciones y haces luminosos (imagen4).



Imagen 4. Vista del altar arcos torales, pechinas, tambor, intradós y óculo con efectos lumínicos.

En cuanto la descripción constructiva de la cúpula, se puede determinar que su soltura geométrica se desprende de su centro con 16 nervaduras radiales que configuran su trazado circular, para Aliberti (2013) las cúpulas tienen generalmente una abertura cenital u óculo con fines lumínicos y constructivos ya que facilitan el cierre de la estructura. Esta abertura se encuentra generalmente en una proporción que oscila entre $1/4$ y $1/6$ sostiene Aliberti (2013).

Estas observaciones se relacionan con los 9.80m de diámetro de la planta, la altura de 6.08m, lo cual precisa una proporción de $1/16$. En este aspecto Aliberti (2013) y Huerta (2004) indican que, aunque el espesor de las cupulas es variado la relación existente con su diámetro oscila entre $1/9$ y $1/42$, siendo en la mayoría de los casos entre $1/16$ y $1/22$ con una media general de $1/20$. La manufactura de ladrillo de la cúpula, supone entre 40 y 50 Kg/cm² de resistencia a la compresión y entre 2 y 5 KG/cm² de resistencia a la tracción. Con estas aproximaciones Martínez & Alonso (2003), explican que la caracterización de este material es su baja capacidad para desarrollar tensiones de tracción, con respecto a una buena resistencia a la compresión. Esto condiciona su estabilidad, que depende de su forma y dimensión, es decir, son estructuras que resisten por su forma más que por la resistencia del material, siempre que éste mantenga sus propiedades mecánicas tal como lo afirman estos autores (imagen 5).



Imagen 5. Planta e imagen del extradós de la cúpula.

CONCLUSIONES

En últimas la cúpula de la catedral de San José de Cúcuta configura un skyline curvilíneo místico con un valor simbólico, vinculando su significado cosmológico al representar la «bóveda celeste», esta representación del cielo, entre otras es lograda por sus características que le confieren una propiedad de ingravidez. Aunado a esto, el arte plasmado en el intradós de la cúpula, cumple su misión pedagógica y didáctica, en la que intervienen los haces lumínicos que penetran por el óculo y los vitrales del tambor, al ascender y descender el sol, esto cobra un interesante juego lumínico al interior del crucero.

Como se ha mostrado, la cúpula trasciende del tema estético y ornamental para fundamentarse en el simbolismo, esto se explica con la ubicación de la zona presbiteral, en el centro de la iglesia, cambio inspirado en reformas preconciarias cuya intención era la participación de los fieles en la liturgia, de allí lograr una mayor conexión del creyente con la celebración eucarística. En efecto, esta localización del altar en el centro, se ve singularmente en esquemas de forma de cruz latina, tal como se evidencia en la Catedral.

También se destaca la técnica constructiva de la cúpula, en cuanto a sus orígenes, poco precisos, pero con un alto valor cultural, pues la transmisión de la técnica constructiva de la cúpula, alcanzó una alta calidad arquitectónica, precisamente por la participación multicultural y su adquisición paulatina y transmitida a lo largo del tiempo, trabajada con diferentes técnicas.

Por lo tanto, se resalta su técnica constructiva elaborada en manufactura de ladrillo, explicando su baja capacidad para desarrollar tensiones de tracción, con respecto a una muy buena resistencia a la compresión. Esto determina su firmeza, que estriba de su forma y dimensión, más que por la resistencia del material. No obstante, este, debe conservar sus propiedades mecánicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aliberti, L. (2013). “Cúpulas clásicas romanas: Geometría y construcción” en Actas del Octavo Congreso Nacional de Historia de la Construcción. Madrid, 9-12 de octubre de 2013. Madrid: Instituto Juan de Herrera. Disponible en internet: http://www.sedhc.es/biblioteca/acta.php?id_act=10&id_cng=11 Consultado el 4 de julio de 2019

Delgado, A., Diaz, Y. & Vergel, M. (2018). El paisaje Arquitectónico y sonoro del campanario de la Catedral de San José de Cúcuta. Revista Logos Ciencia & Tecnología.vol.11 N 1, enero – marzo 2019 P52-60v

Díaz, Y. (2019). La arquitectura sagrada en San José de Cúcuta (I Parte): Caso de estudio, Iglesia de Nuestra Señora de la Candelaria. Trabajo investigativo presentado para el escalafón docente. UFPS, Cúcuta, Colombia.

Baeza, C. (2014). La ciudad de las cúpulas. Akros, Revista de Patrimonio, nº 13, pag 75-82 Disponible en internet: <file:///C:/Users/Dell/Downloads/Dialnet-LaCiudadDeLasCupulas-4943195.pdf> Consultado el 25 de junio de 2019

Huerta, S. (2004). Arcos, bóvedas y cúpulas. Geometría y equilibrio en el cálculo tradicional de estructuras de fábrica. Instituto Juan de Herrera, Escuela Técnica Superior de Arquitectura. Madrid Disponible en internet: http://oa.upm.es/1136/1/Huerta_2004_Arcos_bovedas_y_cupulas.pdf? Consultado el 23 de junio de 2019

Llonch, J, & Gurrea, A. (1996). "Hipótesis sobre el origen de las cúpulas nervadas y caladas de la arquitectura hispano-musulmana" en Actas del Primer Congreso Nacional de Historia de la Construcción, Madrid, 19-21 septiembre 1996, eds. A. de las Casas, S. Huerta, E. Rabasa, Madrid: I. Juan de Herrera, CEHOPU.

Marín, J. (2001). Apuntes en torno al simbolismo de la arquitectura cupulada bizantina. Byzantion Nea Hellás, 19-20, 2000-2001 pág. 142.165. Disponible en internet: [file:///C:/Users/Dell/Downloads/37858-1-130387-1-10-20151203%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Dell/Downloads/37858-1-130387-1-10-20151203%20(1).pdf) Consultado el 29 de junio de 2019

Martínez, A. & Alonso, A. (2003). [Técnicas de diagnóstico estructural en construcciones históricas Análisis de la cúpula de San Miguel de los Reyes \(Valencia\). LOGGIA N°14-15 , pag162-171. Disponible en internet: file:///C:/Users/Dell/Downloads/3564-11161-1-SM.pdf](file:///C:/Users/Dell/Downloads/3564-11161-1-SM.pdf) Consultado el 29 de julio de 2019

Rivas, J. (2008). [Las iglesias barrocas de la ciudad de Murcia: consideraciones sobre su significación y arquitectura. IMAFRONTE N.º 19-20 -2007-2008. Págs. 395-410. Disponible en internet: https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/12384/1/19.-%20Rivas%20Carmona.pdf](https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/12384/1/19.-%20Rivas%20Carmona.pdf) Consultado el 2 de agosto de 2019

Rosenthal, E. (2011). La catedral de Granada: el altar mayor bajo cúpula en Anuario del Departamento de Historia y Teoría del Arte vol. 23, 2011, pp. 21-30 ISSN. 1130-5517 Disponible en internet: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/7830/43383_2.pdf?sequence=1 Consultado el 5 de agosto de 2019

20

**ESTILOS DE APRENDIZAJE
VAK Y HONEY - ALONSO DE
LOS ESTUDIANTES DE QUÍMICO
FARMACÉUTICO BÍOLOGO DE LA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
CAMPECHE, GENERACIÓN 2017**

**AK AND HONEY-ALONSO
LEARNING STYLES OF BIOLOGIST
PHARMACEUTICAL CHEMIST
STUDENTS FROM AUTONOMOUS
UNIVERSITY OF CAMPECHE, 2017
GENERATION**

**Marvel del Carmen Valencia Gutiérrez¹ Pedro Francisco Ávila Peraza²
Magnolia del Rosario López Méndez³ María de Jesús García Ramírez⁴**

Universidad Autónoma de Campeche¹

Instituto Tecnológico de Campeche²

San Francisco de Campeche, México

1 *mvalenc@uacam.mx Universidad Autónoma de Campeche1 Tecnológico de Campeche2 San Francisco de Campeche, México 9817504644 ORCID: 0000-0002-3671-0296*

2 *Universidad Autónoma de Campeche1 Tecnológico de Campeche2 San Francisco de Campeche, México 9811050162 pedroavila18@hotmail.com ORCID: 0000-0002-8209-2417*

3 *Universidad Autónoma de Campeche1 Tecnológico de Campeche2 San Francisco de Campeche, México. marlopez@uacam.mx 9811108014 ORCID: 0000-0002-7919-894X*

4 *mjgarcia@uacam.mx 9821091426. Universidad Autónoma de Campeche1 Tecnológico de Campeche2 San Francisco de Campeche ORCID: 0000-0002-2707-8081*

RESUMEN

En esta investigación se realizó un estudio y se usó el modelo de Honey y Alonso también llamado CHAEA y el Modelo de la Programación Neurolingüística de Bandler y Grinder del canal Visual, Auditivo, Kinestésico, también llamado VAK a los 92 estudiantes que ingresaron en la generación 2017 en el Programa Educativo de Químico Farmacéutico Biólogo de la Facultad de Ciencias Químico Biológicas de la Universidad Autónoma de Campeche. Los resultados muestran que el estilo predominante en los tres grupos de la generación de ingreso 2017 es el Reflexivo y Auditivo de acuerdo a las dos clasificaciones de estilos que se les aplicó a los estudiantes. Estos resultados son informados a los docentes del Programa Educativo para considerarlo en el diseño de sus estrategias de enseñanza, fomentando así el uso de los estilos de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula, lo que fortalecerá el nivel de aprovechamiento escolar en el Nivel Superior.

PALABRAS CLAVE: Estilos, Aprendizaje, Honey Alonso, VAK

ABSTRACT

This research was conducted by the model of Honey and Alonso also called CHAEA and also the Model of the Neuro-linguistic Programming of Bandler and Grinder of the channel Visual, Auditory, Kinesthetic, also called VAK. The sample was made up of 92 students who entered in the 2017 generation in the Instructional Program of Pharmaceutical Chemical Biologist at the Faculty of Chemical and Biological Sciences at the Autonomous University of Campeche. The results show that the predominant style in the three groups of income generation 2017 is the reflective and auditory styles according to the two classifications of styles applied to them to students. These results were reported to the teachers of the educational program for consideration in the design of their teaching strategies, promoting the use of the styles of students in the process of teaching and learning

in the classroom, which will strengthen the level of achievement in the upper level.

KEYWORDS: Styles, Learning, Honey Alonso, VAK.

INTRODUCCIÓN

La educación superior debe reconocer y potenciar al estudiante como centro y motor de su propio proceso formativo, lo cual requiere sumar esfuerzos no sólo por parte de las instituciones encargadas de la formación del educando que llega a sus aulas, sino también por parte del profesorado que, para decirlo con (Domínguez et al, 2015), debe ser flexible y adaptarse a las nuevas condicionantes que su actuación exige para la transferencia del conocimiento en las aulas

No se puede poner en duda la importancia de los estilos de aprendizaje en el proceso de enseñanza y aprendizaje. No obstante, no se puede ignorar la importancia que tiene el hecho de que los estudiantes enfrenten nuevos desafíos donde poder poner a prueba otros estilos de aprendizaje diferentes a los propios para que esto les ayude a enfrentar las materias de forma diferente (Gutiérrez,2018).

Los estilos de aprendizaje se entienden como variables personales que, a mitad de camino entre la inteligencia y la personalidad, explican las diferentes formas de abordar, planificar y responder ante las demandas del aprendizaje (Camarero F, Buey F M, Herrero J. 2000, citado en Fernández, Beligoy, 2015).

EL MODELO VAK

Este constructo permite identificar el mejor de los tres canales de percepción: visual, auditivo, kinestésico. Con el avance del artículo y según las demás fuentes consultadas, se puede observar que, independientemente de los canales perceptivos utilizados, diferentes estudios arrojan tendencias hacia algún canal por encima de otro, la cantidad de información que el cerebro logra retener depende directamente de la metodología didáctica que el docente emplee, pues dependiendo de eso logrará estimular en mayor capacidad alguno de los tres canales perceptivos que se mencionan (Reyes, Molina,2017). Pero también del canal preferencial del estudiante porque si el chico no tiene claro su preferencia de aprendizaje puede costarle trabajo el decidir cómo aprende mejor la asignatura.

Visual: los sujetos que perciben desde este canal piensan en imágenes y tienen la capacidad de captar mucha información con velocidad, también son capaces de abstraer y planificar mejor que los siguientes estilos. Aprenden con la lectura y presentaciones con imágenes. Y no se puede olvidar que en este siglo XXI las tecnologías privilegian esta forma de informar y comunicar conocimientos o información.

- **Auditivo:** los sujetos que utilizan el canal auditivo en forma secuencial y ordenada aprenden mejor cuando reciben explicaciones orales y cuando pueden hablar y explicar determinada información a otra persona. Estos alumnos no pueden olvidar una palabra porque no saben cómo sigue la oración; además, no les permite relacionar conceptos abstractos con la misma facilidad que el visual. Este canal es fundamental en estudios de música e idiomas no así en ciencias duras o abstractas como la química.

- **Kinestésico:** son sujetos que aprenden a través de sensaciones y ejecutando el movimiento del cuerpo. Es el sistema más lento en comparación a los anteriores, pero su ventaja es que es más profundo, una vez que el cuerpo aprende determinada información le es muy difícil olvidarla; así, estos estudiantes necesitan más tiempo que los demás, lo que no significa un déficit de comprensión, sino solo que su forma de aprender es diferente (Flores, E. y Maureira, F., 2015 citado en Reyes, Molina 2017).

LAS CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES DEL MODELO HONEY -ALONSO ESTILOS ACTIVO, REFLEXIVO, PRAGMÁTICO

Activo. Su aprendizaje es basado en la experiencia directa, por lo que se está siempre abierto a la experimentación, al trabajo en grupo, a los retos y se caracteriza por su implicación en la acción; quienes tienen preferencia por este estilo, se destacan por ser animadores, descubridores, improvisadores, creativos, líderes.

El estilo activo es característico de las personas que se implican plenamente y sin prejuicios en nuevas situaciones. Son de mente abierta, nada escépticos y se crecen ante los desafíos que suponen nuevas experiencias aburriéndose con las actividades a largo plazo. Son espontáneos, creativos innovadores, deseosos de aprender y resolver problemas.

Reflexivo. Estilo basado en la observación desde diversas perspectivas, considera todas las alternativas; son ponderados, concienzudos, analíticos, detallistas, previsores, cuestionadores, investigadores.

El estilo reflexivo es característico de las personas que les gusta considerar las experiencias observadas desde diferentes perspectivas. Reúnen datos, analizándolos con detenimiento antes de llegar a una conclusión. Son prudentes y consideran todas las alternativas posibles antes de realizar un movimiento. Escuchan a los demás y no actúan hasta apropiarse de la situación cuando tienen que actuar sin planificar (González et al, 2018).

Teórico: Se basa en la conceptualización abstracta, en la formación de conclusiones e integra los hechos en teorías coherentes; quienes prefieren este estilo son metódicos, objetivos, críticos, estructurados, disciplinados, sistemáticos, sintéticos, perfeccionistas, y creadores de procedimientos.

En el estilo teórico, se tiende a ser perfeccionista, adaptando e integrando las observaciones dentro de teorías lógicas y complejas. Este colectivo es profundo en su sistema de pensamiento buscando la racionalidad y la objetividad. Buscan la racionalidad y la objetividad huyendo de lo subjetivo y de lo ambiguo.

Pragmático: basado en la experimentación activa y búsqueda de aplicaciones prácticas; se caracteriza por el eclecticismo; quienes desarrollan este estilo son experimentadores, prácticos, directos, realistas, eficaces; disfrutan llevando a cabo lo aprendido, planificando acciones, organizando, situándose en el presente, solucionando problemas.

En el estilo pragmático se busca la aplicación práctica de ideas. Son personas que les gusta actuar rápidamente y con seguridad con aquellas ideas y proyectos que les atraen, aprovechando la primera oportunidad para experimentar (González et al, 2018).

La aplicación de los estilos de aprendizaje proporciona un perfil de los estudiantes que sirve para actuar (Escanero et al, 2019).

No se puede dejar de lado que la importancia de la teoría de los Estilos de Aprendizaje radica en su eficacia para el proceso de enseñanza y aprendizaje, como factor clave para el éxito académico de los estudiantes (Gutiérrez, 2018).

Los resultados encontrados por Castillo, plantean un reto importante para los docentes universitarios, ya que al ser los facilitadores del proceso enseñanza y aprendizaje es fundamental que tomen en cuenta las preferencias y características individuales de sus estudiantes, porque, al tener conocimiento de tales diferencias en el aula de clase, pueden desarrollar así un amplio abanico de estrategias pedagógicas que propicien la adquisición de conocimientos significativos en los estudiantes (Castillo, Mendoza, 2015).

La enseñanza centrada en el aprendizaje favorece que los/las docentes en el aula diseñen, incorporen y difundan diversas estrategias, acciones, técnicas y metodologías que lleven al estudiantado a asumir, construir, apropiarse y transformar la información para facilitar la comprensión de los diversos contenidos académicos (Sandoval, 2016).

Esta investigación tiene la finalidad de determinar los estilos de aprendizaje y los canales de percepción de los estudiantes del Programa Educativo de Químico Farmacéutico Biólogo.

METODOLOGÍA

A continuación se describe en forma sintética la metodología seguida para este estudio:

Unidad de Análisis: Facultad de Ciencias Químico Biológicas

Población de estudio: Estudiantes de la Facultad de Ciencias Químico Biológicas

Sujetos participantes: 92 estudiantes, con un rango de edad de 18 a 21 años, pertenecientes al año de ingreso 2017 del Programa Educativo de Químico Farmacéutico Biólogo de la Facultad de Ciencias Químico Biológicas de la Universidad Autónoma de Campeche.

INSTRUMENTOS

1.- Cuestionario de estilos de aprendizaje del autor P. Honey y A. Mumford (CHAEA) (Alonso et al, 1994).

2.- Test de Sistema de Representación Favorito del Modelo de la Programación Neurolingüística de Bandler y Grinder. Este test Visual, Auditivo, Kinestésico

(VAK) es para ayudar a descubrir la manera preferida de aprender. Cada persona tiene su manera preferida de aprender. Reconocer las preferencias ayudará a comprender las fuerzas en cualquier situación de aprendizaje (Robles, 2000).

PROCEDIMIENTO

Al inicio del ciclo escolar en el año 2017 a todos los estudiantes de nuevo ingreso al programa educativo de Químico Farmacéutico Biólogo se les aplicaron los dos cuestionarios, el de estilos de aprendizaje de CHAEA y el de Sistema de representación favorito, esta generación estuvo formada por tres grupos de primer semestre. Se les explico el motivo de la aplicación de estos instrumentos, antes de iniciar el llenado de cada uno de los cuestionarios, se les resolvió algunas dudas que surgieron en el momento de la aplicación. Terminando el llenado de los cuestionarios los estudiantes tuvieron su resultado de cada instrumento. Posteriormente estos resultados de los estudiantes se les informó a todos los docentes que les impartieron clases a todos los estudiantes que ingresaron en 2017.

RESULTADOS

Se presenta el análisis de resultados de la encuesta aplicada considerando la clasificación del estilo Honey - Alonso aplicados a los estudiantes de los tres grupos que ingresaron en el año 2017 a la licenciatura de Químico Farmacéutico Biólogo con la finalidad de obtener información, de la forma en que los estudiantes perciben los conocimientos en el aula.

Los estudiantes de los tres grupos que ingresaron en el año 2017 presentan los siguientes resultados⁰⁵:



Figura 1 Estilo de aprendizaje VAK de los estudiantes del grupo "A" que ingresaron en 2017

Como se aprecia en la figura 1 el estilo que predominó con 48% fue el canal de percepción auditivo este es cuando necesita escuchar su grabación mental paso a paso (Neira, 2015).

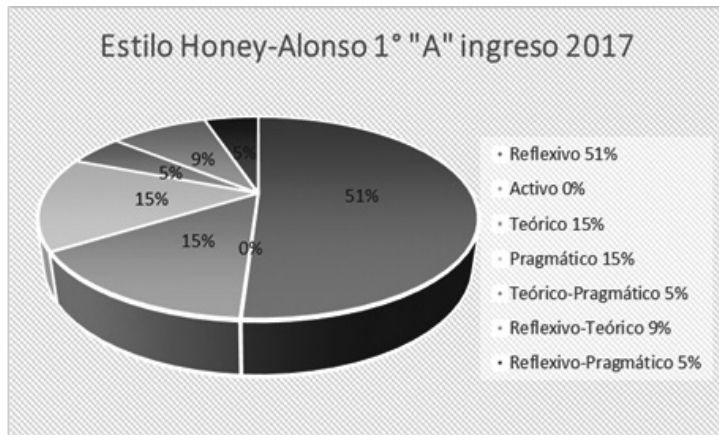


Figura 2 Estilo de aprendizaje Honey y Alonso de los estudiantes del grupo "A" que ingresaron en 2017

La figura 2 muestra el porcentaje de los estudiantes de Químico Farmacéutico Biólogo respecto a su estilo de aprendizaje. El mayor porcentaje es 51% reflexivos y representa a los estudiantes reflexivos, quienes aprender mejor cuando pueden ofrecer observaciones y analizar la situación (ANUIES, 2006).

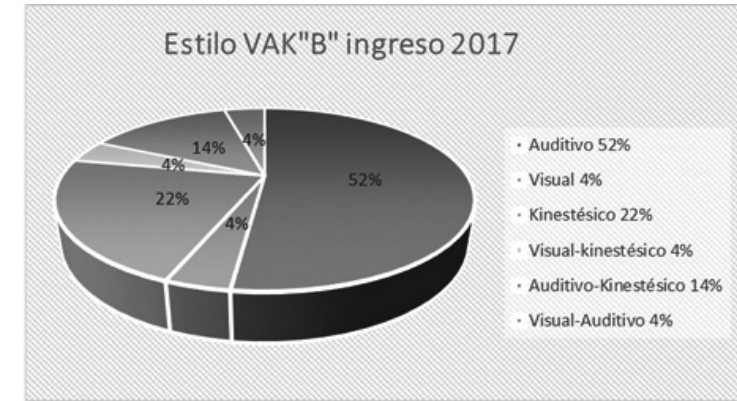


Figura 3 Estilo de aprendizaje VAK de los estudiantes del grupo "B" que ingresaron en 2017

Como se aprecia en la figura 3 el estilo que predominó con 52% fue el canal de percepción auditivo estos estudiantes aprenden mejor cuando reciben explicaciones orales y cuando pueden hablar y explicar determinada información a otra persona (Flores, E. y Maureira, F., 2015 citado en Reyes, Molina, 2017).

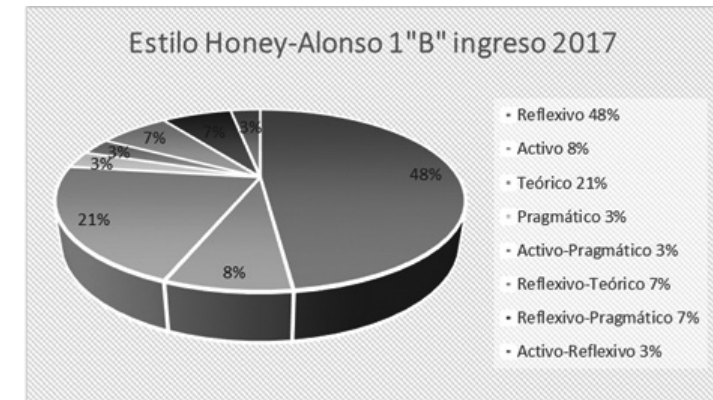


Figura 4 Estilo de aprendizaje Honey y Alonso de los estudiantes del grupo "B" que ingresaron en 2017

La figura 4 muestra el porcentaje de los estudiantes de Químico Farmacéutico Biólogo respecto a su estilo de aprendizaje. El mayor porcentaje es 48% reflexivos y representa a los estudiantes reflexivos, característico de las personas que les

gusta considerar las experiencias observadas desde diferentes perspectivas (González et al, 2018).

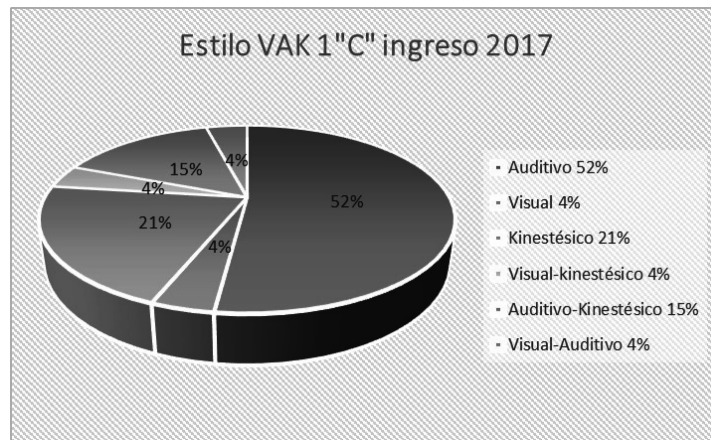


Figura 5 Estilo de aprendizaje VAK de los estudiantes del grupo "C" que ingresaron en 2017

Como se aprecia en la figura 5 el estilo que predominó con 52% fue el canal de percepción auditivo, estos estudiantes no pueden olvidar una palabra porque no saben cómo sigue la oración; además, no permite relacionar conceptos abstractos con la misma facilidad que el visual (Flores, E. y Maureira, F., 2015 citado en Reyes, Molina, 2017).

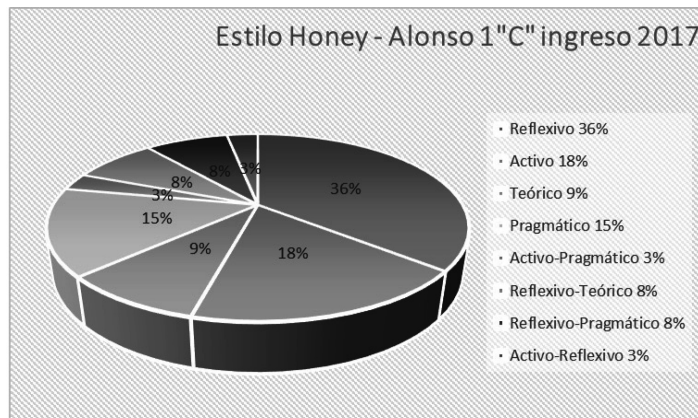


Figura 6 Estilo de aprendizaje Honey y Alonso de los estudiantes del grupo "C" que ingresaron en 2017

La figura 6 muestra el porcentaje de los estudiantes de Químico Farmacéutico Biólogo respecto a su estilo de aprendizaje. El mayor porcentaje es 36% reflexivos y representa a los estudiantes reflexivos que son los que reúnen datos, analizándolos con detenimiento antes de llegar a una conclusión. Son prudentes y consideran todas las alternativas posibles antes de realizar un movimiento (González et al, 2018).

Es importante destacar que según la literatura revisada los alumnos de CQB deberían ser visuales y reflexivos, sin embargo una de las cosas que sobresale en este trabajo es que son auditivos, y reflexivos, una posible explicación podría ser que las herramientas de trabajo de la enseñanza han ido cambiando, ya que las tecnologías de la comunicación cada vez impactan más auditivamente, esto no quiere decir que los jóvenes no usen el canal visual sino que su preferencia se orienta más a indagar y no a repetir cosas sin reflexionar, algo que era común en la forma de enseñanza, los docentes están utilizando otras estrategias que fomentan el uso de todos los canales de aprendizaje, también es importante mencionar que la parte activa o kinésica si bien no aparece en primer lugar, si está presente en todos los grupos estudiados y como se dijo anteriormente el conocimiento se fija a través del movimiento y la evocación auditiva o visual.

CONCLUSIONES

Considerando el estilo de aprendizaje Honey-Alonso como referencia, se obtuvo que en los grupos A, B y C estudiados los estudiantes del Programa Educativo de Químico Farmacéutico Biólogo de la Universidad Autónoma de Campeche, tienen como estilo preferente de aprendizaje al "Reflexivo", caracterizándose por la pregunta a la que responden en el aprendizaje los estudiantes con un estilo predominante reflexivo es '¿por qué?' De ahí que las situaciones favorables para ellos son cuando pueden ofrecer observaciones y analizar la situación. Cuando pueden pensar antes de actuar. Desfavorables, cuando se les fuerza a ser el centro de atención. Cuando se les apresura de una actividad a otra, lo cual explica porque estos estudiantes pareciera que son tímidos o poco sociables sin embargo son jóvenes a los cuales no les gusta equivocarse por lo cual tardan en hablar y lo hacen solo después de un análisis previo a lo que se les pregunta.

Respecto al estilo de aprendizaje VAK, se encontró en los tres grupos estudiados que los estudiantes del Programa Educativo de Químico Farmacéutico Biólogo

de la Universidad Autónoma de Campeche tienen como estilo preferente de aprendizaje el "Auditivo". Estos alumnos no pueden olvidar una palabra porque no saben cómo sigue la oración; además, no permite relacionar conceptos abstractos con la misma facilidad que el visual y podría pensarse que no tienen un aprendizaje significativo, lo cual en este trabajo parece quedar en entredicho.

Los estilos de aprendizaje proporcionan a los docentes información para tener un panorama amplio sobre sus estudiantes a los que enseñan y les permite fortalecer estrategias para incrementar el aprovechamiento escolar en el nivel superior.

La información obtenida en este estudio se les proporcionó a los docentes de los tres grupos en estudio, para que consideraran estos aspectos en el diseño de estrategias de planeación docente, para que favorezcan su proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo que en estas estrategias se deben incluir actividades variadas que involucre los tres canales de aprendizaje: Auditivo, Visual, Kinestésico, así como los estilos Activo, Reflexivo, Teórico, Pragmático y fomentar así el uso de los estilos en los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula, contribuyendo con esto a fortalecer el nivel de aprovechamiento en el Nivel Superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alonso, C., Gallego, D., Honey P. (1994). Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y Mejora. Ed. Mensajero. Bilbao, España
- ANUIES. (2006). Antología del curso estilos de aprendizaje y estrategias de enseñanza. Universidad Autónoma de Campeche. México.
- Castillo Díaz Marcio Alexander; Mendoza Aly, Jorge Luis. (2015). Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios: recursos informáticos como estrategia para su evaluación. UNAH INNOV@ No 4 2015 pág. 33-39 digital.
- Domínguez Rodríguez, Heriberto de Jesús; Gutiérrez Limón, Jorge Alberto; Llontop Pisfil, Manuel; Villalobos Torres, David; Delva Exume, Jean Claude. (2015). Estilos de aprendizaje: un estudio diagnóstico en el centro universitario de ciencias económico-administrativas de la U de

- G. Revista de la Educación Superior. ANUIES. Volumen 44. Pp 121-140.
- Escanero-Marcén, Jesús F., Soria, M. Soledad, Guerra-Sánchez, Manuel, & Silva, Jackson. (2016). Comparación de los estilos de aprendizaje de los alumnos de medicina obtenidos con un nuevo cuestionario con los proporcionados por el cuestionario Honey-Alonso (CHAEA). FEM: Revista de la Fundación Educación Médica, 19(1), 19-26. Recuperado en 14 de octubre de 2019, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2014-98322016000100006&lng=es&tlng=es.
- Fernández, Víctor, & Beligoy, Mariela. (2015). Estilos de aprendizaje y su relación con la necesidad de reestructuración de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios de primer año. FEM: Revista de la Fundación Educación Médica, 18(5), 361-366. <https://dx.doi.org/10.4321/S2014-983220150006000116982011000500013&lng=es&tlng=es>.
- Gutiérrez Tapias, Mariano, (2018). Estilos de aprendizaje, estrategias para enseñar. Su relación con el desarrollo emocional y "aprender a aprender". TENDENCIAS PEDAGÓGICAS N°31 2018. España. P.94.
- González Garza, Beatriz, Hernández Castañón, Ma. Alejandra, & Castrejón Reyes, Victorina. (2018). Estilos de aprendizaje para el desarrollo de competencias en estudiantes de la Licenciatura en Enfermería. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 8(16), 351-369. <https://dx.doi.org/10.23913/ride.v8i16.345>
- Neira Silva J. (2015). Visual, Auditivo o kinestésico los alumnos. Orientación Andújar. Perú.
- Robles, Ana. (2000). Estilos de aprendizaje: como seleccionamos y representamos la información. Disponible en <http://www.galeon.com/aprenderaaprender/general/indice.html>. (consultado en 2012). México.
- Reyes, L., Céspedes, G., Molina, J. (2017). Tipos de aprendizaje y tendencia según modelo VAK. TIA, 5(2), Bogotá -Colombia. pp. 237-242.
- Sandoval Palomares Jessica. Los estilos de aprendizaje, una revisión desde la neuropsicología. Ciencia y Tecnología Universitaria. Año 4 Número 1 septiembre - diciembre 2016.p1. México.

21

THE DEVELOPMENT OF CREATIVE
IDEAS FOR PRE-WRITING IN
THE ENGLISH LANGUAGE CASE:
"FRANCISCO HUERTA RENDÓN"
HIGH SCHOOL

EL DESARROLLO IDEAS CREATIVAS
PARA LA PRE-ESCRITURA EN EL
IDIOMA DE INGLÉS CASO:
COLEGIO "FRANCISCO HUERTA
RENDÓN"

Angélica Rosario Espinoza Llanos¹

Grupo CEMAP, Ecuador

ABSTRACT

The purpose of this article was to establish the incidence of techniques to

¹ Angélica Rosario Espinoza Llanos, Licenciada en Lengua inglesa y Lingüística, Universidad de Guayaquil, Ecuador. Tutora de los cursos de Inglés y Francés en Grupo CEMAP (Consultoría & capacitación E-learning). Dirección electrónica: arell_18_95@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3876-7349>

generate ideas in pre-writing in the students of Basic General Education of "Francisco Huerta Rendón" High School of Guayaquil in the period 2019-2020. A qualitative-quantitative methodological approach was used, 59 students of 151 belonging to the tenth year were evaluated, of which 44% were men and 56% women, using an observation guide based on the Likert scale, to determine the incidence of the problem in the sample studied. The results showed that 29% agree that it is difficult for them to organize their ideas and it takes them time to start short writings, 29% state that they do not notice that their teachers carry out procedures to be able to write easily, showing that only 15% totally agreed that teachers apply procedures to facilitate writing, noting that 32% totally agreed that teachers should be updated in relation to pre-writing techniques. It is concluded that teachers do not have the necessary resources, they continue with a traditional teaching style and rarely apply techniques to facilitate the generation of ideas and it is offered a series of pedagogical recommendations that could be adapted to English classes in the development of writing.

KEYWORDS: mother tongue, foreign language, writing in English.

RESUMEN

El presente artículo tuvo como propósito principal establecer la incidencia de las técnicas para generar ideas en la pre-escritura en los estudiantes de Educación General Básica de la Unidad Educativa "Francisco Huerta Rendón" de la Ciudad de Guayaquil en el periodo 2019-2020. Se utilizó un enfoque metodológico cuali-cuantitativo, se evaluaron 59 estudiantes de 151 pertenecientes a décimo año, de los cuales 44,07% eran hombres y el 55,93% mujeres, mediante una guía de observación basada en escala Likert, para determinar la incidencia del problema en la muestra estudiada. Los resultados evidenciaron que el 29% está de acuerdo que le es difícil organizar sus ideas y les toma tiempo empezar escritos cortos, el 29%, afirma que ellos no notan que sus profesores realizan procedimientos para poder escribir con facilidad, evidenciando que apenas el 15% estuvo totalmente de acuerdo que los profesores aplican procedimientos para facilitar la escritura, resaltando que el 32% estuvo totalmente de acuerdo en relación a que los docentes deben actualizarse en relación a las técnicas de pre-escritura. Se concluye que los profesores al no contar con los recursos necesarios, continúan con un estilo tradicional de enseñanza y rara vez aplican técnicas para facilitar la generación de ideas, y se ofrece una serie de recomendaciones pedagógicas que

podieran ser adaptadas a las clases de inglés en el desarrollo de la escritura.

PALABRAS CLAVE: lengua materna, lengua extranjera, escritura en inglés.

1. INTRODUCTION

Written language allows to communicate in an eternal manner, proof of this are the first graffiti found dating from prehistory, but not only remained in logos on stones, writing was flourishing and codes were created to be decrypted with alphabets of complex forms, all to generate a proper system for a community with same language.

What is written manifests a viable power, allows the communication of messages or ideas from one place to another without the need for the sender to be present where the receiver is, and it was thanks to the invention of Gutenberg, the printing press, that the reproduction of these letters occurred. "The printing press fostered the habit of reading and demand for copies" (Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México, 2014, p. 19), thus, the original message of the texts that prevail until today could be maintained and although a human being stays in a modern digital age, the idea of living without writing is completely impossible, even for the use of such sophisticated electronic devices, writing is essential.

Therefore, the Ecuadorian Educational System contemplates, not only the knowledge of foreign languages, but students are also able to master writing for their academic future, demonstrating the cognitive skills acquired in the language learned, "Writing is a complex process which must be developed gradually and progressively throughout an individual's school years and beyond" (Ministerio de Educación, 2016, p. 16), and that is why, independently of doing it grammatically in a correct way, what is expected is that the text has coherence. The National Educational System aims to evolve the teaching-learning process, but, above all, that educators improve their teaching techniques, especially if they have to guide their students to generate their ideas clearly and coherently during the previous writing.

But undoubtedly, in order to reach the point of writing, the deployment of ideas is absolutely necessary, since, if it did not exist, the transmission of messages would be impossible. Thus, in the preliminary stage, also called pre-writing, one of the

most significant steps of this process, delimits the writing and the generation of ideas, which will allow the proper development of the content.

What leads to analyze that for ideas to arise, the writer must get involved with what he or she writes and also give it the due importance so that it can demonstrate its value in general.

It should be emphasized that “teachers need to place a greater emphasis on pre-writing, not only in formulating the task, but also in preparing students for the writing.” (Bilash, 2013, p. 2) which leads us to think of pre-writing as a fundamental stage in learning a foreign language. This is complemented by the following quote that claims, “Text production in general, rather than being something that gets in the way of thinking, is in fact where thinking takes place.” (Galbraith, 2009, p. 63), therefore, it is this preliminary stage that must be well managed by teachers with appropriate techniques to encourage learners to produce creative and original texts.

According to Aldana (2005):

Current approaches to teaching writing view it as the culmination of several steps in a long laborious process in which writers address several questions ranging from what to write about, who the audience is, how to organize the text, and how to write it? teachers need to become familiar with this recent approach as it is certain that writing-as-a-process can improve students’ writing skills.

While Urquhartn & Mclver (2005) point out that:

The environment is an important element when generating an appropriate context to motivate the writing process, in this sense, teachers create auspicious spaces for writing when they assign it as homework and allow class time for students to write. At the same time, many teachers physically organize their classrooms in a way that helps students participate better in writing (p.59).

As cited in Saborit (2014):

The pre-writing activity begins with the determination of the theme of writing, brainstorming, discussing a topic or making an outline of it and

specifying the audience. Pre-writing can be worked in pairs or small groups. The instructions should be clear and appropriate time should be given to write the paper. The teacher should be available during the writing activity, should not sit in a bureau to prepare his next class.

On the other hand, Cardona (2017), states that the teacher must have a wide range of teaching tools and innovative methodologies that facilitate the student to write and generate ideas, therefore, it is achieved meaningful learning of it, developing their creativity and academic potential. For this, it requires pre-writing, as one of the most important preliminary stages for the development of written skills, which delimits the generation of ideas.

Each student learns differently and the teacher cannot meet their needs individually but only give general indications since usually in public institutions they are large groups that are taught, for this reason, to facilitate the writing process spontaneously, techniques to generate ideas have to be adopted and adapted with dynamic and motivational activities that are effective and allow their writings to show coherence and cohesion (Hammer, 2015).

The authors Gilbert & Magulod (2018), determine that one of the main skills during learning a language is writing, which must be mastered at the same time as speaking, reading and listening skills, essential to develop language skills and knowledge of the students, who by having a good preparation can communicate their ideas with coherence and effectively improving their academic opportunities.

According to Mehr, Malayeri, & Bayar (2016) indicate that when a person begins to write any type of text, takes his time to be able to generate his ideas, especially the students who despair immediately and feel frustrated at not having to say on the subject to be treated. For this reason, the pre-writing stage is important, teachers should stimulate thoughts and encourage their students to flow their ideas quickly, in an organized way, reflecting their thoughts naturally and measuring their progress in terms of it.

Morris (2012) addresses the concepts of guided prewriting, as a process that must be flexible and continuous, leading to the reciprocity of ideas and structure, where students literally draw a relationship between complex ideas and conceptual, the logical frameworks to discover the architecture of their essay which invites students to “shape their material according to its nature and its objectives” (p.85).

Another study related to the techniques for the development of writing published in Ibarra whose authors are Navas & Padilla (2011), mentions that "Now, there are many techniques used by teachers in the English area to develop the writing skills of their students, but few of them give good results" (p. 14). This fact highlights the imperative need that teachers have not only to implement techniques at random, but that they must be effective to increase the habit of writing in their students.

In the School of Languages and Linguistics, Pozo & Mina (2015) reiterate in their grade project that "Techniques implemented studies in an educational institution offering students the maximum guarantee learning of diverse and complete knowledge" (p. 36). For that reason, the techniques to generate ideas in pre-writing are indispensable, because they allow the student to direct his or her complete attention in the text that he or she must write and deal with the blank page syndrome. During this short period the student orientates his or her thoughts clearly and concretely if he or she manages to have a correct pedagogical orientation.

McLellan (2017), in her article published for the British Council of Spain, she points out that:

A teacher who knows how to recommend their students different means of deepening in the English language and encourages them to use them and to be curious about the language they see and hear around them will help them to progress more quickly. (p. 1).

Helping to guide behaviors and strengthen values should be one of the main objectives at the time of writing, as previously mentioned. When narrating, the students will see the true moral meaning, and the positive contribution that the final work has in their integral education, along with the development of their thinking.

2. METHODOLOGY

In order to carry out the research, the students of Basic General Education of "Francisco Huerta Rendón" High School were selected in the period 2019-2020 and the institution is located in the province of Guayas, Guayaquil, in the Tarqui parish, on Las Aguas avenue and Juan Tanca Marengo street. The technique used for data collection, from which the reliability and validity analyzes were made,

was an instrument built by the author, using as a guide a survey based on the Likert scale.

The questionnaire consists of 15 items, it was prepared in such a way that the answers can be grouped according to the Likert scale.

The research consisted of the following stages: construction of the questionnaire, validation by judges (content validity), administration to a sample, statistical exploration of validity and reliability and preparation of the final version of the questionnaire.

In "Francisco Huerta Rendón" High School, there are four tenth year courses of Basic General Education "A" that has 37 students, "B" with 37, "C" with 39 and "D" of 38 consisting of a total of 151 students. Therefore, the population to take into account in this research is the number of students mentioned above, which means that the total obtained exceeded 100 students, so a sample was taken randomly, since all members of the population had the same possibilities of being chosen for it.

The population of the High School is homogeneous, they belong mostly to similar socioeconomic levels, there is, among them, a relationship in terms of cultural factors, including between the same ages.

Regarding the validity of the content, the questionnaire in its initial version was prepared by the researcher. This process resulted in the development of 15 reagents or items.

3. RESULTS

To obtain the results, the systematization of the questionnaire was applied through the SPSS program, performing a descriptive statistical analysis, indexed with the gender of the students to whom the reagents were applied, it is observed that, in students, women represent a valid percentage of 55.93% and men 44.07% (Figure 1).

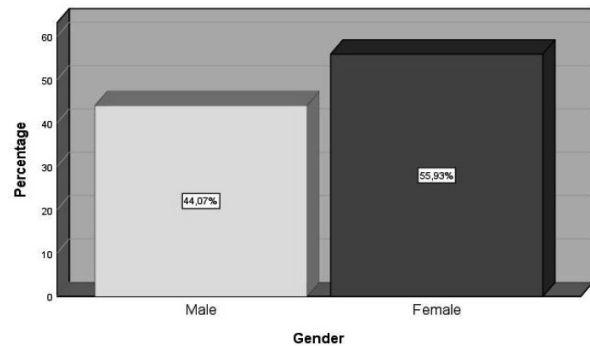


Figure 1

Gender respondents of “Francisco Huerta Rendón” High School, year 2019

Source: Students of tenth year “A” & “C” of B.G.E. at “Francisco Huerta Rendón” High School (2019).

The sample of the tenth year taken was 59 students, of whom 28.8% considered it very difficult to organize their ideas, 25 percent found it problematic because it takes time. On the other hand, 23.7% are indifferent in organizing ideas for short writings, while 11.9% of the sample disagrees and believes that organizing their ideas is easy. Respondents mainly stated that there is a difficulty in organizing and planning their ideas when writing and this made the research feasible because it demonstrates that ideas are needed to generate them (Table 1).

Table 1

It takes me time to organize my ideas to make a short writing

	Frequency	Percentage	Valid percentage	Accumulated percentage
Totally disagree	7	11,9	11,9	11,9
Disagree	6	10,2	10,2	22,0
Indifferent	14	23,7	23,7	45,8
Agree	17	28,8	28,8	74,6
Totally agree	15	25,4	25,4	100,0
Total	59	100,0	100,0	

Source: Students of tenth year “A” & “C” of B.G.E. at “Francisco Huerta Rendón” High School (2019)

).According to 30.5% and 27, 1% of respondents accepted that they do not know how to use mind maps to generate ideas during prewriting. 20.3% remain indifferent in relation to what might or may not be useful, and 16.9% and 5.1% indicated that mind maps are useful and can be applied. In relation to the use of techniques to generate ideas when doing mind maps are evidenced in (Table 2).

Table 2

I can generate my ideas by doing mind maps

	Frequency	Percentage	Valid percentage	Accumulated percentage
Totally disagree	18	30,5	30,5	30,5
Disagree	16	27,1	27,1	57,6
Indifferent	12	20,3	20,3	78,0
Agree	10	16,9	16,9	94,9
Totally agree	3	5,1	5,1	100,0
Total	59	100,0	100,0	

Source: Students of tenth year “A” & “C” of B.G.E. at “Francisco Huerta Rendón” High School (2019).

Of all the students surveyed, 28.8% totally disagreed and 23.7% disagreed, in relation to the fact that the teacher does not perform practical procedures in prewriting, 20.3% are indifferent to the techniques that their teachers use because they only follow models to write. However, a remaining 11.9% said they agree that the teacher uses some of the practical procedures. Most students believe that the teacher needs to implement new activities in the class, which means that the teacher requires a guide with techniques to generate ideas in prewriting in order to facilitate students’ work (Table 3).

Table 3

I notice that my teachers perform practical procedures so that I can write with ease

	Frequency	Percentage	Valid percentage	Accumulated percentage
Totally disagree	17	28,8	28,8	28,8
Disagree	14	23,7	23,7	52,5
Indifferent	12	20,3	20,3	72,9
Agree	7	11,9	11,9	84,7
Totally agree	9	15,3	15,3	100,0
Total	59	100,0	100,0	

Source: Students of tenth year "A" & "C" of B.G.E. at "Francisco Huerta Rendón" High School (2019).

Teachers, like students, play a fundamental role in the teaching-learning process, as they are the immediate guides to motivate, correct and make this process feasible. Therefore, the statement also requires that students want their teachers to apply tactics to write easily, and this is how the results show that 33.9% and 28.8% totally agreed, because with the correct techniques are able to write properly in relation to what they live daily. 11.9% are indifferent to not recognizing the value that tactics or techniques would have in their learning process 16.9% and 8.5% did not consider that the tactics used by teachers can be implemented in the way they write because they denote that there will be no results (Table 4).

Table 4

I would like my teachers to apply tactics so that I can write easily

	Frequency	Percentage	Valid percentage	Accumulated percentage
Totally disagree	10	16,9	16,9	16,9
Disagree	5	8,5	8,5	25,4
Indifferent	7	11,9	11,9	37,3

Agree	17	28,8	28,8	66,1
Totally agree	20	33,9	33,9	100,0
Total	59	100,0	100,0	

Source: Students of tenth year "A" & "C" of B.G.E. at "Francisco Huerta Rendón" High School (2019).

The traditional way of teaching has been strongly criticized in recent times, since what is currently being sought is for students to develop all their skills and abilities to face the challenges of this century. Consequently, to this fact, the students were asked if they believed that their teachers should be updated in the way they teach to write, the two groups with 32.2% respectively declared that they totally agreed, because when they are updated, they can be innovators in their classes. 22% considered this situation indifferent since the ways in which their tutors teach do not concern them. The two remaining groups with a total of 6.8% each one of them, disagreed because, according to them, they do not affect the way their educators teach and that this would only indicate more homework in class and at home (Table 5).

Table 5

I believe that my teachers should have an update regarding their ways of teaching to write

	Frequency	Percentage	Valid percentage	Accumulated percentage
Totally disagree	4	6,8	6,8	6,8
Disagree	4	6,8	6,8	13,6
Indifferent	13	22,0	22,0	35,6
Agree	19	32,2	32,2	67,8
Totally agree	19	32,2	32,2	100,0
Total	59	100,0	100,0	

Source: Students of tenth year "A" & "C" of B.G.E. at "Francisco Huerta Rendón" High School (2019).

4. DISCUSSION

According to the research of Meutia, Suryani, Dauyah, Helmanda, & Rahmayani (2019), it shows that there is a significant effect of using the Clustering technique in the generation of ideas in tenth year students of Basic General Education before implementing the technique, most of the students were still confused and did not know what they wrote in the text. In addition, after implementing the clustering technique, students were motivated to generate their ideas. They were more active in the learning process. Most recent educational research suggests that using groupings prove more pro in generating their ideas into pre-writing.

In another study by Herayati, H. (2019), it showed that students still faced problems in writing. Those problems can be caused because not all stages of the writing process are performed, the researcher conducted an experimental investigation. Based on the result of the investigation, it was found that there was a significant effect of the use of the question technique towards the students' writing ability. Therefore, the researcher suggests that English teachers and students apply the question technique in the writing process.

On the other hand, in the research carried out by Suharti, Permanasari, El Khuluqo (2019), the researchers summarize the necessary stages of the instruction of pre-writing activities in English such as:

- Stimulate students' ideas to write a biography of an inspiring person.
- Support for students to write ideas in paragraphs; from main sentences, supporting sentences, to a paragraph
- In short, help students write an essay, a Biography, in a creative and favorable way.

In the research conducted by Graham, & Perin (2007), "we currently do not have fully developed theories of how writing progresses. Instead, we operate from models, mainly from adult writers, who do not care about the mechanisms that facilitate or impede the development of writing" (p.331).

In relation to the results obtained from the students behind the application of empirical techniques to the tenth year of Basic General Education in "Francisco Huerta Rendón" High School, triangulation and tabulation of the data obtained is

carried out, which made it possible to issue an analysis of the results obtained. This analysis revealed that there is a complication in written expression, to be exact, in the prewriting stage. This is because students have difficulties from the moment, they do not know how to generate ideas. The development of a text represents a great challenge for students, who test their writing skills in English, but without having a clear idea of how or what to start writing, this conflict increases considerably, from the non-application of techniques that they generate ideas in prewriting. Therefore, it can be expressed that the implementation of a didactic guide with techniques to generate ideas in prewriting is fundamental.

5. CONCLUSION

In this regard, Abdallah (2014) identified the functional writing skills required by students of English as a foreign language. In that sense, he determined nine categories: writing to plan purposes and tasks, writing for formal and academic purposes, for reflective purposes, to summarize and criticize, write to report something, write to provide descriptions, to guide and direct others, write to inform and communicate specific information to others, to express themselves and for social interaction.

It is clear that students do not like to write and, even worse, they refuse to do alone the activities that have been proposed by the teacher before. The teacher almost never uses techniques to generate students' ideas during pre-writing, or motivational activities to help them plan and organize ideas thus avoiding their blank page syndrome. The traditional teaching method is strongly rooted, and the teacher believes that only grammar is important for the development of Writing. In addition, teachers do not have the guidance text provided by the Ministry of Education, as it is given to students, or other types of resources to have more options in teaching writing.

Writing in English can be promoted through collaborative learning strategies (peer review, teacher conferences) and online learning in which students are involved in semi-realistic activities (writing a curriculum, filling out an application employment, note taking) and authentic communication and interaction between them is facilitated. In this way, students are involved in real and meaningful experiences for the development of their functional writing skills in English.

This investigate is validated thanks to survey that reaches to the conclusion that the development of the writing skill in students from tenth year of B.G.E. at "Francisco Huerta Rendón" High School in 2019-2020 is deficient.

When generating their ideas during the pre-writing stage, they are not well guided with techniques that help them to do it and the English teacher does not have enough resources as well, so the confidence to produce written texts is not developed in the students, for this reason it is recommend to continue developing a methodology to generate ideas in pre-writing that helps all the teachers of tenth year in this process.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIC

- Aldana, A. (2005). The Process of Writing a Text by Using Cooperative Learning. Profile Issues in Teachers` Professional Development, 6, 47-57.
- Bilash, O. (2013). The ABCs of writing. Retrieved from <https://bit.ly/2yiQorJ>
- Cardona, L. (2017). Meaningful learning: happiness, motivation and teacher strategies (Doctoral Thesis, University of Extremadura, Spain). Retrieved from http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/6539/TDUEX_2017_Caradonna_L.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Galbraith, D. (2009). Writing about what we know: Generating ideas in writing. The Sage Handbook of Writing Development. Retrieved from <https://bit.ly/2Yt8KR5>
- Gilbert, C., & Magulod, J. (2018). Use of Innovative Prewriting Techniques in Enhancing the Writing Performance and Attitude of Second Year Information Technology Students. Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research, 6, 1-9.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). What We Know, What We Still Need to Know: Teaching Adolescents to Write. Scientific Studies of Reading, 11(4), 313-335. Retrieved from <http://search.ebscohost.com.ez.urosario.edu.co/login.aspx?direct=true&db=eoah&AN=12735381&lang=es&site=ehost-live>
- Hammer, J. (2015). The practice of English language teaching (5th ed.). Madrid, España: Logman.
- Herayati, H. (2019). The Effect of Questioning Technique In Pre-Writing Stage Toward Students' Writing Ability. Journal on Education, 1(4), 756-763. Retrieved from <http://www.jonedu.org/index.php/joe/article/view/243>
- McLellan, C. (July 14th, 2017). ¿Cómo es un buen profesor de inglés? In British Council. Retrieved from <https://www.britishcouncil.es/blog/buen-profesorado-ingles>
- Meutia, P. D., Suryani, S., Dauyah, E., Helmanda, C. M., & Rahmayani, R. (2019). CLUSTERING TECHNIQUE IN GENERATING THE STUDENTS' IDEAS. Getsempena English Education Journal, 6(1). Retrieved from: <https://geej.stkipgetsempena.ac.id/?journal=home&page=article&op=view&path%5B%5D=148&path%5B%5D=105>
- Mehr, M., Malayeri, F., & Bayar, A. (2016). The Effects of Brainstorming as a Prewriting Activity on Iranian EFL Learners Prompted Expository Writing. International Journal of Educational Investigations, 85-93.
- Ministerio de Educación. (2016). Curriculum English as a foreign language for subnivel superior. Retrieved from <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/08/EFL-for-Subnivel-Superior-of-EGB-ok.pdf>
- Morris, P. (2012). Planning at a Higher Level: Ideas, Form, and Academic Language in Student Prewriting. English Journal, 102(2), 85-92. Retrieved from <http://search.ebscohost.com.ez.urosario.edu.co/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1003151&lang=es&site=ehost-live>
- Navas, O., & Padilla, H. (2011). Técnicas de enseñanza utilizadas por los docentes de inglés en el desarrollo de la escritura en los estudiantes del octavo año de educación básica del instituto tecnológico superior República del Ecuador, en el periodo académico 2010-2011 (Undergraduate Thesis, Universidad Técnica del Norte). Retrieved from <http://repositorio.utn.edu.ec/bitstream/123456789/1752/1/05%20FECYT%201126.pdf>

- Pozo, D., & Mina, E. (2015). The motivational techniques in the development of the writing skills (Undergraduate Thesis, Universidad de Guayaquil). Retrieved from <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/25234/1/Pozo%20-%20Mina.pdf>
- Saborit Leiva, Hildo, Texidor Pellón, Raiza, & Portuondo Ferrer, Nereida. (2014). Sugerencias para desarrollar la escritura en las clases de inglés. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 13(4), 605-611. Retrieved from http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-519X2014000400012&lng=es&tlng=es
- Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México. (2014). *Cronología de la escritura, la lectura y el libro* (2nd ed.). Retrieved from <https://bit.ly/2BTYThI>
- Suharti, D. S., Permanasari, N. E., El Khuluqo, I., & El Khuluqo, I. (2019). Prewriting Activities in Teaching EFL Writing. In UHAMKA International Conference on ELT and CALL (UICELL) (pp. 246-253). University Muhammadiyah Prof. Dr. HAMKA. Retrieved from <https://journal.uhamka.ac.id/index.php/uicell/article/view/3006/887>
- Urquhart, V., & McIver, M. (2005). *Teaching Writing in the Content Areas*. Alexandria, Va: ASCD. Retrieved from <http://search.ebscohost.com.ez.urosario.edu.co/login.aspx?direct=true&db=e000xww&AN=135715&lang=es&site=ehost-live>