Título original
Libro de investigación. Siaguet, 2019. Apropiación, gestión y uso edificador del conocimiento
La Red Iberoamericana de Pedagogía – Redipe

SELLO Editorial
Editorial Redipe Capítulo New York, Estados Unidos –
ISBN 978-1-945570-95.7.
Primera Edición, Noviembre de 2019
Coedición: Universidad nacional de Chimborazo- INFOTEP, San Juan del Cesar

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

Editor: Julio César Arboleda Aparicio

Consejo Editorial
Clara Judith Brito Carrillo, Comité de Calidad Redipe, Capítulo Colombia.
Investigadora Universidad de La Guajira.
Eliseo Ramírez Rincón Dr. Teovaldo García Romero, Universidad Popular del Cesar.
Nelson Figueroa Mendoza, Ph D Unisinú, Colombia
Agustín de La Herrán Gascón, Ph D Investigador Universidad Autónoma de Madrid, Creador de la perspectiva Pedagogía radical e inclusiva
Manuel Joaquín Salamanca López, Ph D Coordinador Ridectei, investigador Universidad Complutense de Madrid
Carlos Arboleda A. PhD Investigador Southern Connecticut State University (USA)
Pedro Ortega Ruiz, Ph D Coordinador Red Internacional de Pedagogía de la alteridad (Ripal- Redipe)
José Manuel Touriñán, Ph D, Coordinador Red Internacional de Pedagogía Mesoaxiológica, Ripeme- Redipe
Mario Germán Gil Claros, Ph D Coordinador Investigaciones Redipe
Maria Angélica Urquizo, Phd, Universidad Nacional de Chimborazo
Julio César Arboleda, Ph D Dirección científica Redipe

CONTENIDO

PRÓLOGO
GENERALIDADES
CAPÍTULOS

1.FORMACIÓN RADICAL E INCLUSIVA: NO SÓLO ROMPIENDO MOLDES
Agustín de la Herrán Gascón, Universidad Autónoma de Madrid …….. 11

2. LA GLOSA Y EL COMENTARIO: Estrategia didáctica para la Universidad
David Fragoso Franco, Unam. México. ……..28

3. EDUCACIÓN Y PROYECTOS DE VIDA: Una perspectiva comprensivo edificadora
Julio César Arboleda, Ph.D. Director de la Red Iberoamericana de Pedagogía
……45

4. EDUCACIÓN PROPIA: DESDE UNA MIRADA SOCIOCULTURAL LIBERADORA EN EL PUEBLO INDÍGENA WIWA DE ABOWIMAKE, DEPARTAMENTO DE LA GUAJIRA
Clara Judith Brito Carrillo, Milvia Jose Zuleta Perez, Sayuris Martinez Salas, Universidad De La Guajira ……65

5. INTERVENCIÓN DEL TRABAJADOR SOCIAL EN LA RECONSTRUCCIÓN DE LA MEMORIA HISTÓRICA EN LOS PROCESOS DE READAPTACIÓN SOCIO FAMILIAR Y CULTURAL DE LA COMUNIDAD INDÍGENA WIWA DE ABOWIMAKE
Clara Judith Brito Carrillo, Linda Tivisay De La Hoz Lindo, Universidad De La Guajira
……96

6. DERECHOS HUMANOS Y RESOCIALIZACIÓN EN COLOMBIA A PARTIR DE LA SENTENCIA 762 DE 2015: UNA CUESTIÓN DE POLÍTICA CRIMINAL
Yésica Lorena Gaona Pineda, Fundación Universitaria del Areandina, Bogotá, Colombia.
……..120

7. LINEAMIENTOS ESTRATÉGICOS PARA UN MODELO DE INCLUSIÓN SOCIAL Y DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA DESDE LA PERSPECTIVA DEL OBSERVATORIO INTERSISTÉMICO REGIONAL DE LA UNAD – COLOMBIA
Dignora Inés Páez Giraldo, Sandra Milena Galvis Aguirre, Edgar Crisanto Medina, Wilson Manuel Mendoza Romero, Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Escuela Ciencias de la Educación ……148

8. APLICACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS
Ana Sirleny Vargas García, Universidad Nacional de Costa Rica ……170

9. APORTES DE LOS SEMILLEROS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN MATEMÁTICA PARA LA FORMACIÓN PROFESORAL, MEDIANTE COMUNIDADES DE PRÁCTICA
Eliécer Aldana Bermúdez, GEMAUQ. Universidad del Quindío. ……..187

10. SERVICIO DE REDES SOCIALES COMO MEDIO DE COMUNICACIÓN EN LA EDUCACIÓN DE PRIMERA INFANCIA UTILIZADOS POR LOS DOCENTES EN LA ESCUELA LAS AMÉRICA DEL MUNICIPIO DE RIOHACHA LA GUAJIRA.
Norys Jiménez Pitre, Rafael Cuentas Figueroa. EDUCARE, Universidad de la Gujaira
……..213
11. QUÉ LUGAR DEBE OCUPAR EL REPERTORIO EN LA CÁTEDRA DE INSTRUMENTO PRINCIPAL DEL CONSERVATORIO ANTONIO MARÍA VALENCIA DE LA CIUDAD DE CALI-COLOMBIA (CAMV), PARA FORTALECER EL TRANSITO INSTITUCIONAL HACIA EL PARADIGMA DE EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS.
Juan Guillermo Ossa Jiménez, Bellas Artes, I. U. …… 233
12. DIAGNÓSTICO DE LOS CONTEXTOS DE ACTUACIÓN EN QUE SE DESARROLLA EL ESCOLAR PRIMARIO
Sheyla Fraga Carrasco, Merly Brenda Milian Miquel, Universidad Agraria de La Habana Cuba, …… …264
13.EDUCACIÓN EN VALORES ÉTICOS: UN CAMINO HACIA LA EXCELENCIA ACADÉMICA EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR
ENTRE ADOLECENTES.
Martha Inès Kammerer David, Benjamin Murgas Téllez, Universidad de La Guajira
.....289
14.EL DOCENTE Y SU ROL MEDIADOR EN LA RESOLUCION DE CONFLICTOS ESCOLARES
Yalexi María Reinoso Pérez- Sandra Mireya Alturo Mendigaña- Yenifeth Omaira Blanco TorresGrupo TAMASKAL, Universidad de La Guajira 307

15. ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS, UNA ALTERNATIVA PARA LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS
Johemir Jesús Pérez Pertuz, Henry Sánchez Ávila , Jenny Consuelo Mahecha, Francisco Conejo Carrasco, Uniminuto
Bogotá Colombia. ……325

16. INTELIGENCIAS MÚLTIPLES, ESTILOS DE APRENDIZAJE: POTENCIADORES DE LA INVESTIGACIÓN Y EL ESPÍRITU CREATIVO A TRAVÉS DE LA CLASE INVERTIDA
María Otilia Cancino Rico- Liseth María Villar Guerra, Universidad del Atlántico
……. 344
17. LA FAMILIA Y SU IMPORTANCIA EN LA EDUCACION PARA LA SEXUALIDAD: JOVENES ADOLESCENTES DE 12 A 17 AÑOS DE LOS BARRIOS SUBNORMALES EN LA COMUNA CUATRO DEL MUNICIPIO DE MAICAO, LA GUAJIRA
Ingris María Díaz Arrieta , Zenith del Socorro Palencia del Valle, Jaidith Eneth Vidal, Universidad de La Guajira ……377
18. ALIANZAS ESTRATÉGICAS PARA LA PROMOCIÓN DE AMBIENTES SEGUROS EN LA PREVENCIÓN DEL AUSENTISMO ESCOLAR POR EL CONSUMO DE ALCOHOL EN INSTITUCIÓNES EDUCATIVAS
Clara Judith Brito Carrillo-Ana Rita Villa Navas - Betsy Vidal Duran. Universidad De La Guajira …… ……..386
19. HABITOS Y TECNICAS DE ESTUDIO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS FRENTE AL CONTEXTO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE

Nelson Figueroa Mendoza- Nestor Arrieta Hernandez- Hernan Guzman Murillo. Unisinú…
…….407
20. LA EVALUACIÓN COMO HERRAMIENTA CLAVE PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA GIMNASIO DEL SABER.
Benjamín Alberto Altamar Liñán y otros. UCP …….421
21. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DEL VALOR POSICIONAL EN EL SISTEMA DECIMAL DE UN NÚMERO NATURAL EN LOS ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DE BÁSICA PRIMARIA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL DE CARACOLÍ DE SAN JUAN DEL CESAR LA GUAJIRA.
Lila Marcela Díaz Daza y otros …….435
22. CORRESPONSABILIDAD DE LA FAMILIA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL DE CARACOLÍ MUNICIPIO DE SAN JUAN DEL CESAR EN EL DEPARTAMENTO DE LA GUAJIRA.
Lenys Marina Córdoba Cataño - otros. ……..451
23. EFICACIA DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN NUTRICIONAL EN LA MODIFICACIÓN DE HÁBITOS ALIMENTARIOS EN PRIMERA INFANCIA ELIANA GALVIS , ÁLVARO VALENCIA - TEOVALDO GARCÍA …….483
24. MEDIADORES DIDÁCTICOS QUE INCIDEN EN EL APRENDIZAJE DE VOCABULARIO EN INGLÉS EN ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN ARTES DE LA UNIVERSIDAD POPULAR DEL CESAR
Yeimis Catalina Cervantes Támara[i]- Sandra Margarita Navarro Rodríguez: …….500
25. PRODUCCIÓN CIENTIFICA DE LOS SEMILLEROS DE INVESTIGACIÓN DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD DE LA UNIVERSIDAD POPULAR DEL CESAR
Mejía Flórez, Ninfa, Jarraba Desde, Johana , UPC ……..513
26. LEÓN TOLSTÓI Y EL ISLAM, Anastassia Espinel, UDES-……516

PRÓLOGO

El presente libro de investigación, publicado bajo el sello Editorial Redipe en coedición con Infotep, Universidad Israel y Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador, recoge algunos trabajos que derivan de procesos investigativos, seleccionados entre los participantes al X Simposio Internacional SIAGUEC:, organizado por Redipe en alianza con aquellas, y desarrollado en las instalaciones de Infotep, San Juan Del Cesar, los días 14/16 de NOVIEMBRE de 2019.

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

Maria Angélica Urquizo, Ph. D.
Presidente de Redipe en Ecuador, Investigadora Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador
Julio César Arboleda, Ph. D
Director Redipe
direccion@redipe.org

GENERALIDADES

https://redipe.org/eventos/simposio-siaguec-colombia/
REDIPE - INFOTEP
Red Iberoamericana de Pedagogía
Colectivo Iberoamericano de Estudiantes Sentipensantes
Universidad Nacional de Chimborazo (Ecuador)
INFOTEP (Colombia)
Cra. 13 N 7A- 61, Barrio 20 de Julio
San Juan del Cesar

Apoyan:
Universidad Complutense de Madrid, Universidad Autónoma de Madrid. Southern Connecticut State University, Facultad de Educación Universidad de Sao Paulo, The City University of New York- Universidad de Guadalajara, CIHCyTAL , Universidad Autónoma de Baja California (México), UNACH, UISRAEL, RIELEC, RIPAL, RIPEME, REDPAR, RIDGE, RIDECTEI

De cada evento deriva un libro con ISBN cuyos textos de conferencia y ponencia figuran como capítulos.
En esta edición participan Editorial Redipe, Universidad Complutense de Madrid e instituciones caribeñas aliadas a Redipe con membresía vigente.

PROPÓSITO

Generar un espacio de intercambio entre estudiantes, profesores, directivos y otros agentes educativos y organizacionales que indagan y participan activamente en la generación de espacios más humanos para la vida desde los ámbitos de la educación y la pedagogía, la dirección, gestión y políticas educativas, entre otros ejes temáticos en los diversos niveles y áreas de la formación presencial y virtual.
Constituir y/o fortalecer macroproyectos pedagógicos e investigativos, redes y vínculos frente a los retos y desafíos de educar para la vida desde los ámbitos en referencia.

Comité Científico
INFOTEP
Yamelys Navarro Becerra, Vicerrectora académica
Fabian Hernando Rosado Hinojosa, Jefe de unidad de ciencias económicas y administrativas
Óscar Brito, Jefe de unidad de ingenierías
Carlos Mario Rodríguez Carrillo, Responsable del Centro de investigación
Mónica del Carmen Díaz Salina, Docente investigadora
Marta Laura González Ávila, Docente investigadora

INSTITUCIONES COEDITORAS

Redipe
Clara Judith Brito Carrillo, Comité de Calidad Redipe, Capítulo Colombia. Investigadora Universidad de La Guajira.
Eliseo Ramírez Rincón Dr. Teovaldo García Romero, Universidad Popular del Cesar.
Nelson Figueroa Mendoza, Ph D Unisinú, Colombia
Agustín de La Herrán Gascón, Ph D Investigador Universidad Autónoma de Madrid, Creador de la perspectiva Pedagogía radical e inclusiva
Manuel Joaquín Salamanca López, Ph D Coordinador Ridectei, investigador Universidad Complutense de Madrid
Carlos Arboleda A. PhD Investigador Southern Connecticut State University (USA)
Pedro Ortega Ruiz, Ph D Coordinador Red Internacional de Pedagogía de la alteridad (Ripal- Redipe)
José Manuel Touriñán, Ph D, Coordinador Red Internacional de Pedagogía Mesoaxiológica, Ripeme- Redipe
Mario Germán Gil Claros, Ph D Coordinador Investigaciones Redipe
Maria Angélica Urquizo, Phd, Universidad Nacional de Chimborazo
Julio César Arboleda, Ph D Dirección científica Redipe

PROGRAMACIÓN GENERAL

14 de noviembre de 2019
08:00 - 09:15 Registro y entrega de material
09:15 – 09:40 Apertura e Instalación del Evento
09:40 - 11:40 Conferencias
11:40 - 12:00 Receso Cofee break
12:00 - 13:30 Ponencias, conferencias y videoponencias en salas simultáneas
13:30 - 15:00 Receso Almuerzo
15:00 - 18:00 Ponencias en salas simultáneas

15 de noviembre de 2019
08:00 - 09:30 Encuentro Pares Académicos Iberoamericanos, Relaciones interinstitucionales y Presentación Macroproyectos interinstitucionales Pedagógicos e Investigativos (participan: pares académicos e interesados)
09:30 - 11:00 Ponencias, talleres, conferencias y videoponencias en salas simultáneas.
11:00 - 11:30 Receso Cofee break
11:30 - 13:30 Ponencias, talleres, conferencias y videoponencias en salas simultáneas.
13:30 - 15:00 Receso Almuerzo
15:00 - 16:00 Ponencias, talleres, conferencias y videoponencias en salas simultáneas.
16:00 – 17:00 Clausura y entrega de distinciones y certificado

3:50	CONFERENCIA DE CIERRE
4:20	Dr. MSc. Rolando Hernández Lazo Universidad de Ciencias Médicas de La Habana. Cuba Universidad Popular del Cesar, Colombia Ciencia, tecnología e innovación educativa en la enseñanza
4.20-5.00	PLENARIA- ENTREGA DE DISTINCIONES Y DE CERTIFICADOS

1.

FORMACIÓN RADICAL E INCLUSIVA: NO SÓLO ROMPIENDO MOLDES

Agustín de la Herrán Gascón[1]

Universidad Autónoma de Madrid

Para citar este artículo:

Herrán Gascón A de la. En torno a la formación del filósofo (y del pedagogo): un enfoque radical. bol.redipe [Internet]. 1 de junio de 2019 8(6):58-9. Disponible en: https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/757

Resumen

El objetivo de este escrito es sintetizar el significado y algunas contribuciones del paradigma pedagógico radical e inclusivo. Desde este enfoque, la educación y la vida humana quedan múltiplemente redefinidas. La metodología es ensayística, crítica, dialéctica, destructiva y alternativa. Como algunos de sus resultados, se distinguen fundamentos, críticas,

[1] Profesor Universidad Autónoma de Madrid. Creador de la Perspectiva Radical e inclusiva de la formación. Miembro Comité de Calidad Redipe. Correo: agustin.delaherran@uam.es

Google Académico: https://scholar.google.es/citations?user=IaCCWH0AAAAJ&hl=es

insuficiencias, errores y alternativas de nuestra educación, que normalmente no se aperciben con la mirada convencional. Esas divergencias y contribuciones lo son de teoría de la formación o de la educación, es decir, de conciencia o visión sobre la práctica. El enfoque radical e inclusivo no es una Pedagogía alternativa, sino una alternativa para la Pedagogía, basada en un cambio radical del observador y lo observado, orientado a una mayor complejidad y conciencia personal y social. No sólo rompe moldes: ofrece aperturas descriptivas e interpretativas desde un sistema comprensivo más cabal o amplio que el actual, en la medida que lo incluye.

Palabras claves

Enfoque radical e inclusivo, formación, educación, Pedagogía, conciencia.

Abstract

The aim of this paper is to synthesize the meaning and some contributions of the radical and inclusive pedagogical paradigm. From this perspective, education and human life are multiply redefined. The methodology is essayistic, critical, dialectic, destructive and alternative. Like some of its results, fundamentals, criticisms, insufficiencies, errors and alternatives of our education are distinguished, which normally do not appear with the conventional view. These divergences and contributions are from the theory of training or education, that is, of consciousness or vision of the practice. The radical and inclusive approach is not an alternative Pedagogy, but an alternative for Pedagogy, based on a radical change of the observer and the observed, oriented towards greater complexity and personal and social awareness. Not only breaks molds: it offers descriptive and interpretative openings from a more comprehensive system than the current, insofar as it includes it.

Key words

Radical and inclusive approach, training, education, pedagogy, awareness

I. INTRODUCCIÓN

1. Unas observaciones, a modo de introducción

El “Hagakure” fue un breviario escrito por Tsunetomo, entre los años 1710 y 1717. Significa ‘oculto en las hojas’. Describe por primera vez la vía del bushido, el do (camino de conciencia) del guerrero samurái. Esta vía conduce a la nobleza y a la aceptación de la propia muerte. Es un enfoque formativo aparentemente alejado de nuestra educación.

En su texto puede leerse: “Cuando el agua sube, el barco también”. Significa que, “frente a las dificultades, las facultades se agudizan”. Otra interpretación próxima y pedagógica es la siguiente: el agua es como la educación, y el barco, lo que el ser humano ha construido, logrado y llegado a ser como resultado de su evolución. Si la educación se eleva, todo mejora. Si decrece, todo empeora.

De la educación depende todo, incluidos cada uno de nosotros y nuestra sociedad. Como decía Kant, el ser humano es lo que la educación hace de él. Por tanto, es la educación la que nos hace ser plenamente humanos, “la que nos edifica”,

como diría Julio Arboleda. Se evoluciona por la educación. Su sentido en complejidad y conciencia puede reconocerse. La involución no existe -es aparente-, sólo se evoluciona.

Además, la educación es como un árbol, que sólo se identifica con lo que se percibe, con su porción sobresalida. Este enfoque somero y confundido va acompañado de excesos y carencias: se cargan las tintas en la superficie y las raíces ni se ven, ni se piensa que existan. Es más, se excluyen del entendimiento y del discurso social y científico. Se colige de este diagnóstico pedagógico que la educación pudiera estar 'radicalmente equivocada'.

La educación es como un árbol. Sólo se identifica con lo que se ve. Este acto sustrae sus raíces del entendimiento. Es como confundir el océano con su oleaje, la Luna con su cara cercana. Es así como normalmente se entiende la educación. Si lo que observamos, que es sólo lo externo, se interpreta como el todo o como lo cierto, todo lo que se haga a partir de ello estará mal, aunque no lo parezca.

Este sesgo generalizado ha motivado un enfoque de la educación consciente de sus raíces e incluyente de lo habitual. Se ha denominado "radical e inclusivo".

Desde esta perspectiva, que pudiera ser un verdadero paradigma, se deducen algunas insuficiencias y errores desapercibidos de la educación convencional, hasta el punto de no formar parte del discurso de los organismos internacionales que determinan la educación (Unión Europea, UNESCO, OCDE y OEI), ni de las leyes y sistemas educativos convencionales.

2. Otras observaciones radicales, un corolario y una duda

Con el potencial de la educación, ¿qué se ha conseguido? Socialmente, positividad y negatividad distribuidas con un desequilibrio objetivo: grandes avances científicos, tecnológicos y sociales, pero sólo para el disfrute de una parte de la humanidad; cifras de pobreza e injusticia vergonzantes; la destrucción del 70% de la biodiversidad, etc. Simplificando, sociedades polarizadas, bien a la supervivencia, bien al entretenimiento.

Es verosímil admitir que entre lo social y lo personal hay un isomorfismo, una relación de respectividad, de mutua retroalimentación. Si esta vinculación se admite, ¿qué hechos interiores podrían subyacer a aquellas vicisitudes? Aunque por definición son más difíciles de definir, expresamos algunos posibles:

- la mayoría de los seres humanos viven condicionados por su ego (Siddhartha Gautama); como de otra manera decía Saramago: “Está por nacer el primer humano desprovisto de esa segunda piel que llamamos egoísmo”.
- casi nadie es consciente de su predominante ignorancia (Confucio, Sócrates);
- la mayor parte de seres humanos viven ‘dormidos’, en cuanto a conciencia se refiere (James, Jung, Martí, Teilhard de Chardin, Krishnamurti, Caballero, Osho…);
- muchos adultos no maduran, de modo que su comportamiento responde a patrones adolescentes o infantiles (Rojas, De la Herrán);
- la estulticia, el borreguismo (Zhuang zi, Séneca, Erasmo de Rotterdam) y la estupidez (Einstein) forman parte del fenómeno humano;
- casi nadie es consciente de su razón se desarrolla desde una discapacidad intelectual inherente al ser humano inconsciente, y que se traduce, además de en lo dicho, en dualidad, parcialidad, razón fragmentaria, sesgo, codicia, etc.

- se fallece normalmente de adulto-a, sin haber probado una gota de autoconocimiento, sin saber cuál su nuestra naturaleza esencial, etc.

El corolario pedagógico es evidente: el desequilibrio social, el egocentrismo humano, la ignorancia de la ignorancia, la existencia inconsciente, la inmadurez generalizada de la humanidad, la estupidez humana, la discapacidad intelectual general, el autoconocimiento… ¿no tendrían algo que ver con nuestra educación?

Veamos la cuestión desde el otro lado. Si nuestra educación fuese válida, fiable y plena, quienes alcanzasen los mayores grados académicos (doctores-as) serían seres extraordinarios, lúcidos, sabios y conscientes. ¿Es así? O no siempre lo son, o sólo lo son en el plano del saber o, si lo son, puede no deberse a su educación.

3. Deducción hipotética

Una primera deducción se refiere a la posible invalidez de la educación, desde lo que se entiende por ella. El ser humano tiene mucho potencial de mejora formativa. Pero esta posibilidad no será viable, si lo que lo que se entiende por educación es incompleto o está equivocado. Al ignorarse este hecho posible, se producen excesos, desatenciones, insuficiencias, errores y desequilibrios pedagógicos a los que ya nos hemos acostumbrado. Por eso, ni se perciben, ni se cuestionan.

La educación plena no se comprende. No hemos llegado al fondo del pozo, ni recogido una sola gota de educación de primera división.

El problema de la educación y de la Pedagogía es de teoría, o sea, de visión o de razón. Secundariamente, es de acción reflexiva. El enfoque predominante es sólo externo: prioriza la práctica, la reflexión, la acción educativa…, que son efectos y no causas primeras. Con ellas la formación plena no es posible. No lo sería en ninguna profesión.

II. OTROS RETOS EDUCATIVOS RADICALES

El "enfoque radical e inclusivo de la formación" parte de que la percepción de nuestra educación es superficial y parcial. Desde estas coordenadas, observamos, además, otros retos educativos radicales, conceptualizados como fundamentos equivocados y desapercibidos de nuestra educación:

1. Contextuales:

Se insiste en que estamos en la 'sociedad del conocimiento', y no es cierto: estamos, bien en la sociedad de la ignorancia, donde el conocimiento no se desea, bien en la sociedad del egocentrismo, de la inmadurez o del conocimiento sesgado por los egos personales o colectivos (ismos).

Por eso, la referencia es el desarrollo económico y no la posible evolución humana o una vida en un estado más consciente.

2. Desenfoques:

Nuestra tradición educativa, basada en el saber, se entronca en Sócrates. Se ha excluido otra tradición basada en el no saber y la conciencia (Lao zi, Siddhartha Gautama). Una tiene lo que le falta a la otra. La síntesis es la opción más completa, a priori.

La formación no sólo se refiere a la enseñanza formal de alumnos y profesores, sino a la educación de todo ser humano en todas sus modalidades, pero empezando por la propia.

Estudiar la formación y las buenas prácticas es interesante. Pero tomar conciencia de la deformación y las malas prácticas educativas es más útil, por ser un fenómeno mucho más extendido, aunque desapercibido. Por ejemplo, ningún sistema educativo sólo educa, por su posible condicionamiento económico, ideológico, religioso, nacional, racial, de clase, sexual, cultural… porque "estamos condicionados", como decía Krishnamurti. Lo normal es que, mientras educan, adoctrinen.

Las reformas educativas están mal enfocadas. Sólo tienen por objeto los sistemas educativos formales. Lo que más urge reformar educativamente no son los sistemas educativos, sino la sociedad. ¿De qué sirve mantener la tesis de la educación como tarea compartida, si familia, escuela, medios de comunicación, poderes fácticos, etc. no inician una «reforma educativa» desde sí mismos? Por esto, las reformas educativas dejan siempre por hacer la reforma de la educación. Educación es conciencia, y es cada conciencia el destino de cualquier reforma educativa. Por eso ha de alcanzar a todas las personas y sistemas sociales, y tener un alcance universal y singular a la vez, e incluso planificarse a medio y largo plazo. No tiene sentido formativo que, en un contexto planetario de Tierra rota, amurallada por dentro, sin identidad ni sentido común, no se anhele, por ejemplo, la progresiva unidad del ser humano. Este afán no existe, ni está entre los fines de la educación.

3. Desatenciones:

¿Cómo es posible imaginar una educación que no incluya factores como el egocentrismo humano, la conciencia, la muerte-finitud, la humanidad, el autoconocimiento, el amor, la duda, la unidad con la naturaleza, la meditación...?

Su sentido es la inclusión educativa y curricular. Piénsese que hace 50 años la educación ambiental, para la paz, para la salud, vial, etc., tampoco integraban la educación. Hoy no se concibe sin ellas, por un efecto de complejidad-conciencia debido a la propia educación.

4. Excesos:

Se confunde calidad educativa con aprendizaje de varios idiomas y enseñanza multilingüe, que, además de ser injusta –los países angloparlantes no tienen la necesidad-, educa poco y es una forma de violencia. Es previsible que la tecnología de la interpretación simultánea evite en un futuro cercano esta absurdidad obligatoria.

Se confunde educación (apertura, salida de la caverna) con adoctrinamiento (programación mental cavernas ideológicas, religiosas, nacionalistas, culturales…), y se aprovecha toda infraestructura para su desarrollo. Según los entornos, el condicionamiento puede ser muy intenso. Nada hay más lejos de la educación que el adoctrinamiento.

5. Insuficiencias:

Se promueve una formación, una innovación educativa y un cambio centrados en la acción educativa y las TIC. Es completamente necesario, pero insuficiente a la vez.

Toda la educación se apoya en el aprendizaje. A través del aprendizaje no se llega a la educación plena. 'Aprender' es adquirir conocimientos, significados. Además, es preciso perder, soltar, eliminar, como ocurre en el proceso de la nutrición o de la renovación celular. Crecer va asociado a perder condicionamientos y lastres provenientes del ego personal y colectivo. Además, no hay plenitud educativa sin autoconocimiento, vacío consciente, nada y no nada.

Al centrarse sólo en el aprender y en el saber –por ser nuestra educación herencia de Sócrates-, nuestra educación no ayuda a despertar a un estado más consciente: deja a los educandos narcotizados y a medio educar. ¿Se entendería que en un hospital se dejase a los pacientes a medio curar o en un juicio a medio defender a los ciudadanos? El despertar a un estado consciente debería ser el fin crucial de la educación. Los fines de la educación no se acercan a esto, y los teóricos de la educación y la enseñanza no se interesan apenas por eso, porque en sus categorías epistemológicas no cabe, porque no ocupa lugar.

Toda la educación se articula en sistemas educativos nacionales, mientras la humanidad languidece. Los grandes pedagogos de la historia han tenido a la humanidad como referente. ¿Cómo es posible hablar de educación sin que la humanidad se sienta o se construya para ella, porque ni siquiera aparece en los currículos?

Hay unanimidad en la intención de ‘educar para la vida’. Pero, ¿qué sentido tiene esto, en la medida en que la vida humana y personal es, en general, un desastre interior y exterior? Lo único que tiene sentido es ‘educar para cambiar la vida’ radicalmente, desde sí. O sea, ‘educar para una vida más consciente’. Una Pedagogía de la conciencia o para vivir en un estado consciente nunca pretendería educar para la vida. Además, este cambio del cambio requeriría la inclusión de la conciencia de muerte y de finitud como una parte básica de la vida consciente. De hecho, la vida existe por la muerte, que la define, y a la inversa. Por eso, al hablar de vida se ha de educar para la muerte con naturalidad y conciencia.

El currículo o plan de intenciones educativas para cada etapa educativa formal se organiza en dos ejes de contenidos: materias y temas transversales, demandados socialmente. Al ser bidimensional, es plano, carece de profundidad. Excluye un eventual eje Z, compuesto por ‘temas radicales’, con estas características diferenciales: estar asociados a una educación de la conciencia, ser necesidades educativas no demandadas; estar fuera del discurso de las organizaciones internacionales de educación y los sistemas educativos; no ser extraños a los maestros más conscientes; no depender de contextos ni épocas, y ser esenciales para la formación. Algunos son: el ego humano, la conciencia humana, el autoconocimiento, la muerte, la humanidad, la ignorancia, el egocentrismo, la inmadurez, la estulticia, la somnolencia (en cuanto a conciencia se refiere), las discapacidades normales -de todos- no reconocidas, la educación prenatal, el amor, la meditación, etc.

Se asume que la etapa educativa más relevante es la infantil, de los 0 a los 6 años de edad. Hoy hay suficientes evidencias científicas para incluir como periodo estrella al prenatal, junto a las demás estrellas. La educación y la Pedagogía prenatales sí requieren una reforma profunda de la educación.

Hoy la investigación educativa se identifica con la empírica, bien cuantitativa o cualitativa. La ciencia y los objetos de estudio de la Pedagogía precisan, además, investigación hermenéutica, reflexiva, ensayística y creativa. De otro modo, la Pedagogía no cumplirá su función. No se debe olvidar que tan importantes son las aperturas como las respuestas. Se trata de valorar productos valiosos de conciencia, no sólo los que se entienden científicamente bien construidos. No es infrecuente construir artículos científicos sin un gramo de reflexión ni de conciencia. La clave es la ciencia y la investigación desarrolladas en un estado consciente, y eso es un efecto de la formación radical e inclusiva de los investigadores. El problema formativo son los egos de los investigadores y de los contextos, apegados a inercias con cuyo condicionamiento se identifica lo observado.

6. Algunos errores:

La educación no comienza en el hijo o en el alumno. Por tanto, no puede estar centrada en ellos. El epicentro de la educación es cada conciencia, la educación comienza en cada uno. La educación, o es autoeducación meditativa, o no es educación plena. El alumno o el hijo no son ‘el centro’ de la educación. Solo son ‘un centro’, el principal destino de la educación. Si fueran el centro de la educación, el camino formativo más corto sería la línea recta: del educador al educando. Pero en educación el camino más corto nunca es la línea recta: es la línea curva, y pasa por cada uno de nosotros. En línea recta, nunca se llega al final.

Creerlo es como pensar que el Sol sale por el Este y se pone por el Oeste. Es engañarse y descentrar la razón y la formación, poniendo el centro de gravedad en la periferia. El resultado es frágil, inestable. Creer que el alumno –o el hijo- es el centro de la educación está en la base de la mayor parte de errores y fracasos de la educación. Una deducción: en

general, los problemas educativos de los hijos y alumnos son efectos de la sociedad adulta e inmadura, que por ello no se ocupa de su propia educación.

Para trazar la línea de la educación, el compás hay que apoyarlo en cada ego-conciencia y empezar en uno mismo. Esto es aplicable a personas y sistemas sociales, incluidos los educativos. Todos somos educadores y educandos a la vez, desde la fase prenatal hasta el fin de la vida. Todos los sistemas (personales y sociales) son educativos. Considerar que sólo hay un ‘sistema educativo’ es un error con dos consecuencias: descualifica a los demás como tales y evita la emergencia de una nueva paideia con base en la conciencia.

Un corolario: el proverbio africano 'Para educar a un niño hace falta la tribu entera' es falso. Si la tribu no se ocupa de sí misma y no se destribaliza primero, adoctrinará mientras educa. O sea, condicionará su razón mientras le enseña. Hará como un médico que daña y cura a la vez: un sinsentido. Pues bien, esto es lo que normalmente ocurre -se piensa que en el mejor de los casos-.

La educación normal se apoya en la atención a la diversidad. Es otro error objetivo. La diversidad es sólo una faceta de cualquier ser del universo, no es el ser. El ser humano no sólo es diverso: es idéntico, luego semejante y, sobre todo, es único. Una educación con base en la unicidad -característica de todos los seres del universo- es la opción más objetiva, científica, compleja y consciente.

III. ALGUNAS CONCLUSIONES

La educación es como la Luna: siempre nos muestra la misma cara. Siempre se ven las mismas áreas de la ‘cara cercana’ o de la ‘cara ruidosa’, que sólo es una parte del fenómeno. (No es correcto hablar de ‘cara iluminada’; de hecho, la ‘cara alejada’ de la Luna recibe más luz que la de ordinario considerada ‘cara iluminada’.) Pero, ni la Luna ni la educación son sólo aquella recurrencia.

Teilhard de Chardin apelaba a: “El fenómeno, pero todo el fenómeno”. Se están dejando de incluir en la conciencia cuestiones radicales, sin las cuales la educación ni se puede comprender, ni por tanto se puede lograr plenamente.

La ciencia y la acción profesional dependen de la conciencia y de la visión. Desde una perspectiva pedagógica, las dos son causas y efectos de la formación, de la educación. Decía Szent-Györgyi que investigar equivalía a “Ver lo que todo el mundo ya ha visto y pensar lo que nadie ha pensado todavía”. La creatividad, incluida como innovación en aquella noción de investigación, puede favorecerlo y permitir investigar de otra manera. Por ejemplo, la sinéctica anima a percibir las cosas de forma extraña, siendo familiares, para deducir consecuencias relevantes.

El enfoque radical e inclusivo practica la mirada complementaria, desde sus metáforas estructurantes (el árbol con sus raíces, el iceberg, la Luna, el oleaje y el océano, etc.), no desde ninguna técnica de creatividad. Lo hace espontánea, automáticamente, desde la conciencia del fenómeno educativo pleno o total. Como consecuencia, permite completar, un poco al menos, la comprensión parcial de la educación o de la formación. También observa con el mismo rigor a la Pedagogía.

Así, se percibe que la Pedagogía -como las ciencias en general y la vida humana-, es miope y sufre de estancamientos e incoherencias. También por ello la miopía y la inconsciencia saturan la educación y la cotidianidad. La Pedagogía podría ser la ciencia que estudiase decididamente la educación, la enseñanza y la formación para el despertar de la conciencia. En la medida en que la conciencia subyace a todo ser y en particular a personas y sistemas sociales, sería aplicable a todas las ciencias, profesiones y sistemas humanos. Si la Pedagogía y la educación del ser humano no transcurren del ego a la conciencia, el Titanic chocará con alguno de los icebergs. Se precisa de prismáticos, de radar, de más visión, de más conciencia, de voluntad científica o de verdadera apertura, más allá de la caverna de la Pedagogía, y de una evaluación más compleja relativa al océano completo, y no sólo a su oleaje.

Teniendo el potencial, nuestra educación y la Pedagogía están recluidas en un camarote del Titanic. Fuera se confunde el "campo de la disciplina" -educación- con la "disciplina del campo" -la Pedagogía-, como distingue José Manuel Touriñán. Se ignora que, con una Pedagogía fuerte, autoconsciente de su saber y de su ignorancia, humilde, reconocida socialmente y no confundida con disciplinas afines, como Filosofía, Psicología, etc., la sociedad entera se verá fortalecida y elevada en conciencia y madurez.

Hoy, la Pedagogía y la educación se han perdido de vista a sí mismas. Lo que se entiende y se realiza es necesario y, a la vez, radicalmente insuficiente. No es que el pozo sea demasiado profundo; quizá la cuerda sea demasiado corta o el cubo esté rajado u horadado. De cualquier modo, la cuerda y el cubo son la 'disciplina del campo'. Quizá pudieran plantearse, además, sacar una mejor agua de otro pozo. Como consecuencia, la educación incluye distorsiones, excesos y carencias,

a las que nos hemos habituado, que requieren de una comprensión basada en la conciencia y de alternativas radicales viables.

El problema fundamental de la educación actual no es práctico, en absoluto. Es teórico (del gr. Θεωρία, a su vez, de theoros, 'espectador', a su vez, de thea, 'vista'), porque radica en la visión, en la conciencia. Antes que cambios centrados en la práctica, la acción educativa y las tecnologías, se precisa un nuevo enfoque del 'cambio educativo' y de la 'innovación educativa' que permita incluir retos fundamentales que actualmente pasan desapercibidos.

Una de las claves para una mejor evolución educativa personal y social tiene que ver con necesidades educativas no demandadas y asociadas a una educación de la conciencia. En cualquier caso, comienza en cada ser, en cada conciencia, en cada uno de nosotros. Todo compás que no se apoye primero en el centro del proyecto, podrá ser interesante, brillante, metálico o plástico, manejable… pero no útil.

El "Hagakure", como se ha dicho, conduce a la nobleza y a la aceptación de la propia muerte. ¿Es realmente éste un enfoque formativo aparentemente alejado de nuestra educación? No. Esta afirmación, aunque parezca verosímil, es falsa, porque la educación es única. Desde un punto de vista del fenómeno, no existe, pues, 'nuestra educación', en oposición o adyacencia (versus) a otra 'educación' que pueda considerarse distinta, superior, más consciente o más avanzada.

Lo único que ocurre es que lo que denominamos 'nuestra educación' o 'educación convencional' apenas alcanza la cota de fase adquisitiva o primera de lo que la educación, como fenómeno completo, es, y cuya cima en complejidad y conciencia

se identifica, esencial y no existencialmente, con la educación de la conciencia de los maestros clásicos del yoga, del tao, de los budas, de la sabiduría indígena originaria… con base en el no saber, en el no ser, en el silencio, en el vacío.

2.

LA GLOSA Y EL COMENTARIO:
estrategia didáctica para la Universidad

David Fragoso Franco
Unam. México
dfragosofranco@yahoo.com.mx

RESUMEN
Este artículo busca dar cuenta de la experiencia de trabajo con alumnos de Pedagogía, Comunicación y la Maestría en Enseñanza para la Educación Media Superior de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán de la Universidad Nacional Autónoma de México, con respecto a un proceso formativo muy importante para el desarrollo académico y personal del estudiante como es la escritura académica y en especial la estrategia didáctica llamada glosa y comentario.

PALABRAS CLAVE
Glosa, comentario, lectura, escritura, encuentro, comunicación.

INTRODUCCIÓN

La finalidad del presente, es que valoremos la importancia de la escritura académica en dos sentidos: como una forma de apropiación y como una manera de expresión de la vida cotidiana y de la ciencia, pero desde un sentido comunicacional.

Este escrito tiene cuatro momentos: en el primero se muestra la postura con respecto a lo comunicacional; en el segundo momento explicamos nuestra concepción de la escritura académica, en el tercer momento se trabajará con respecto a la

glosa y el comentario y el cuarto momento versará sobre la glosa y el comentario como una estrategia didáctica de generación de escritura académica.

Primer Momento: lo comunicacional

A modo de introducción y para abordar el problema de la escritura académica, es necesario partir de la conceptualización de la comunicación, para ello se requiere diferenciar entre los conceptos de expresión, información y comunicación.

Cuando nos comunicamos, no solamente decimos lo que estamos pensando o lo que estamos sintiendo desde nuestro propio lenguaje, o desde los referentes de los lugares o contextos en los cuales coexistimos; o los autores que revisamos o los conceptos que estamos apropiando y los estamos haciendo nuestros; estas expresiones, vía la escritura, tendrían que estar dirigidas hacia alguien en concreto, con el fin de provocar algo en el otro, que lo lleve a compartir con el interlocutor, que lo lleven a encontrarse con ese otro.

La expresión, según el Diccionario Etimológico Chileno (2020), etimológicamente significa las muecas o gritos que salen de dentro de nosotros cuando algo de fuera nos aprieta. Trasladado al ámbito de la comunicación, la expresión es exteriorizar lo que estoy pensando y sintiendo y que necesito sacarlo para sentirme liberado. Es sacar algo que está sujeto, que está atrapado. Esta liberación permite decir lo que siento, pienso, lo que soy. La expresión es un acto de decir y al decir lo que hacemos nos mostramos en nuestra esencia a partir de las palabras. Sin embargo, la expresión no busca destinatario, es un acto natural de decir; así ella requiere que desarrollemos una serie de habilidades como son: a) el ordenamiento de mis ideas, b) la búsqueda de las palabras, del lenguaje, la sintaxis adecuada a lo que estoy pensando y c) el acto de decir. La expresión requiere de un tipo de lenguaje oral, escrito, corporal, kinésico, icónico para que se logre.

Por lo tanto, tendríamos que diferenciar entre lenguaje y expresión. El lenguaje es la estructuración o código de una forma de expresión; pero ésta es el acto de decir, por eso encontramos textos que se llaman lenguaje oral, escrito, etcétera y también textos que se llaman expresión oral, escrita, corporal, etcétera. El lenguaje es el soporte y la expresión es el acto.

(Cabe aclarar que no hablamos del Lenguaje “con mayúsculas”, ya que él nos refiere a la capacidad de comunicación en el hombre, sino de los lenguajes como formas de habla.

A diferencia de la expresión, la información, que viene del latín informare y significa dar noticias y su componentes léxicos in (hacia dentro) y forma (dar forma) are (usado para nombrar verbos), por lo tanto es la acción de dar forma desde dentro (Etimológico Chileno, 2020). Esta es un acto que busca vincular al otro, pero esta vinculación no es de compartir, sino de persuadir. La persuasión en este caso es muy importante, porque a partir de la organización de los datos que se poseen, en función de las intenciones que se tienen, se provoca en el otro una forma de actuar, de pensar o de sentir. La información es un acto persuasivo y en este sentido busca lograr que el otro actúe de manera que se le convenza y se logre el cometido (Paoli, 2010). La información es una expresión pero con sentido, es decir una expresión dirigida a otro para modificarlo y su diferencia con la expresión es que ésta no requiere al otro, sólo me muestra como persona.

En la información se desarrollan una serie de habilidades además de las de organización de los datos en la mente, en función de las intenciones y lo que deseamos cambiar en el otro, la búsqueda de palabras, lenguaje, sintaxis, es decir la manera de estructurar el discurso de forma que en él esté plasmado lo que se desea y que se quiere transmitir al otro para provocar cambios en su forma de pensar, sentir o actuar, asimismo, lleva a cabo el acto de decir cuidando volumen, entonación, dicción, ritmo (Román, 2005). Estos elementos fónicos se cuidan porque al ir dirigidos a otro, requieren provocar cambios.

La comunicación en tanto proceso, lo que busca es que intercambiemos información (Serrano, M. 1998) la cual contiene las representaciones de nuestros pensamientos, sentimientos, nuestras percepciones del mundo, de nuestras subjetividades, emociones, sentimientos; se intercambia información de todo tipo entre los actores que intervienen en dicho acontecimiento. Esta interacción, necesariamente es subjetiva y lo que genera son procesos intersubjetivos, donde los sujetos median la relación que tienen con el otro y desde este punto de vista buscan lograr ciertos fines.

Entonces, los fines de la comunicación son: entender, acordar, negociar, dialogar, compartir; por ello, cuando ejecutamos estos fines, se transforman en competencias; así, las competencias comunicativas son estas posibilidades de actuación con el otro, donde estamos resolviendo situaciones en tanto la relación que establecemos con los otros.

Además de considerar a la comunicación como intercambio de información, la defino como un encuentro, pero es un encuentro no entre sujetos, sino entre personas, donde la subjetividad y la intersubjetividad se realiza como una forma de vinculación. En la comunicación como encuentro nos mostramos, además nos damos al otro de manera plena, es un proceso complejo y enriquecedor que implica de manera profunda a los actores y los hace crecer, avanzar o retroceder. Principalmente, los lleva a ser personas. (Coronado, 1996).

Segundo momento: la escritura académica como comunicación y encuentro.

Desde el punto de vista de la comunicación y del encuentro es desde donde ubicamos a la escritura académica, entendida no sólo como una forma de expresión, un acto informativo, sino es una forma de comunicarse, es un proceso de interacción, donde los actores socializan, establecen relaciones contextuales, además, intercambian entre sujetos-persona y con intenciones muy concretas, por parte de ambos, porque tratan situaciones de vida en las que cada uno se desenvuelve en su entorno, en su contexto, y a partir de ello, logran el encuentro.

En la escritura académica lo que se busca es que el que escribe se encuentre con sus referentes y también con sus lectores, de aquí que el encuentro es muy importante. Expliquemos la palabra encuentro. Tiene un origen indoeuropeo y su raíz se llama kOM, y significa la acción de coincidir o chocar, es paradógica ya que acerca y aleja. Tiene tres derivaciones: ir con el otro, ir contra el otro o ir junto al otro; esto en las relaciones con los demás nos tendrían que poner a pensar si voy con él, contra él o juntos caminamos logrando objetivos comunes. (Coronado, 1996) Por supuesto, la escritura académica al

vincular a los sujetos, trata de que el lector vaya junto con el escritor, junto con sus referentes y esto provoque que ellos puedan encontrarse, puedan interpelarse, vincularse.

De aquí la importancia de entender a la escritura académica como encuentro; a ella la podemos ubicar en dos sentidos: primero, es un ejercicio de encuentro con el otro, de diálogo con los autores, con los conceptos, con la ciencia, con el conocimiento, que lo transmitimos a partir de la obra escrita y que lo recuperamos también a través de la obra escrita, oral, pictórica o icónica, que son diversas maneras en que podemos establecer vinculación con los referentes. Segundo, la escritura académica como encuentro es posibilidad de diálogo con quien nos lee o de nosotros lectores con el texto que leemos, de aquí que la obra provoque distintos tipos de interpretación, distintas formas de diálogo y posibilidades de construir formas de pensar, formas de actuar en el mundo en el que estamos viviendo.

La escritura académica en tanto encuentro y comunicación, nos lleva a establecer los vínculos con nuestros autores y conceptos referentes, con el mundo subjetivo y además con los lectores, a los cuales interpelamos con nuestra propia escritura. Si entendemos a la escritura académica de esta forma, estamos buscando ir junto al otro, y esto es lo que pretendemos lograr.

Tercer momento: la glosa y el comentario

Ahora, a la escritura académica la vamos a trasladar a la glosa y al comentario. Estos ejercicios de escritura son muy interesantes porque provocan que el alumno lea y además escriba y cuando los lleva a cabo, se pone en encuentro con el otro que lo lee o con el que está leyendo.

La palabra glosa, en griego, significa idioma o lengua en tanto el órgano, o también significa lenguaje. En latín glossa se traduce como palabra oscura cuyo significado se debe aclarar (Etimológica Chileno, 2020). Hay distintas acepciones de esta palabra en diferentes ámbitos. Por ejemplo, en la literatura, a una composición poética que resulta de la reelaboración

de poemas anteriores y cuando al final de ella se colocan versos ya propuestos anteriormente que riman otorgando sentido le llaman glosa. En la contabilidad, es el detalle resumido de las operaciones que se registran en esos asientos contables. En la filología la glosa aclara el significado de las palabras, las traduce al idioma natural de quien escribe. En Sociología (Ceniceros, J.A., 1966), Talcott Parsons la utilizó para describir el proceso mediante el cual la mente construye la realidad; otros la usan para referirse al proceso de construcción de la realidad intersubjetiva que nos lleva a entender y comprender el mundo. En epistemología, el filtrado que hace la mente de la realidad percibida por los sentidos, que es sensible y está determinada por nuestra biología, nuestra personalidad, experiencias personales y por nuestra cultura. Cada cultura crea, así, su propia glosa. En Música, se refiere a la ornamentación de una melodía dada. Se aplica, generalmente, a la música instrumental, característica de la música española y portuguesa del siglo XVI. Era una extensión de la melodía original y son las precursoras de la forma musical conocida como variación.

En síntesis, todas estas referencias nos muestran a la glosa como un trabajo de traducción, aclaración o interpretación que se hace de un texto del tipo que sea y que genera una producción diferente del glosador del texto. Ella siempre enriquece el texto dándole una característica y estilo propio, sin perder la obra original.

El significado que a este artículo interesa es el de aclaración de un contenido de significación dudosa y tiene dos finalidades: una sobre el sentido de las palabras y la otra, sobre el significado de los párrafos, con el objetivo de facilitar la comprensión del texto. Además, el significado de producción de realidades, desde el punto de vista de generar apreciaciones, sugerencias, vinculaciones, etcétera.

Esta manera de tratar los textos, glosa y comentario, fue muy usada en la Edad Media (Arenal, 2005, pags. 79-81). Eran pequeños comentarios escritos por los monjes copistas en el margen o entrelineas de los manuscritos en latín. Fue un género común en la teología bíblica medieval, que era estudiada y memorizada por sus propios méritos, sin importar su

autor. En ocasiones, un pasaje bíblico era asociado con una glosa en particular, cuya verdad, los teólogos la daban como un hecho.

Hay dos tipos de glosas desde la teología: Emilianenses (MEC, 1977), las cuales fueron compuestas en el Monasterio de San Millán de la Cogolla, que se encuentra en la Rioja, de las cuales se conservan unas mil. Además, las Silenses, que se descubrieron en los archivos del Monasterio de Santo Domingo de Silos, cuyo nombre proviene de Burgos (algunas son anotaciones originales y otras son copias de glosas anteriores); de ellas existen unas 368. Glosas célebres de este tipo son la Magna Glossatura in Psalmos de Pedro Lombardo, sobre los salmos (fechada hacia 1160) y las Apostillas del franciscano Nicolás de Lira (siglo XIV).

Con base en esta historia hay dos tipos de glosas: una dependiendo del contenido: gramatical (Ortíz, F., 1996), que trabaja sobre el sentido de una palabra; interpretativa, que busca definir o interpretar el sentido de un párrafo. Otra, depende de la forma: marginal, que consiste en hacer anotaciones al margen del texto; interlineal, que consiste en elaborar anotaciones entre las líneas del texto.

Los productos que se generaban de este trabajo eran: glosarios (los cuales recopilan explicaciones o son conjuntos de glosas legales medievales preparadas por los glosadores, que se denominaron apparatus; la compilación de glosas en glosarios fue el comienzo de la lexicografía; los glosarios como productos fueron los orígenes de los primeros diccionarios. También significa una colección de términos especializados y sus significados: Summa (que son resúmenes ordenados de la materia del corpus y que se presentaba en forma de manual); Magna Glosa (que recopila las glosas hechas a un texto de gran relevancia); y, Glosas Ordinarias (recupera las glosas hechas a textos determinados).

El modo de entender y utilizar el derecho romano de Justiniano pero adaptado a las circunstancias del momento se denominó el Mos Italicus, o manera italiana de entender el estudio y el trabajo del jurista frente a los textos de derecho. A esta Mos italicus pertenecieron las escuelas de los Glosadores, los Ultramontanos y los Comentaristas, Consiliatores o

Posglosadores quienes conformaron la línea del Derecho Común. (Arenal, 2005). Ellos abarcan todo el siglo XII hasta los primeros años del siglo XV. Hubo dos métodos utilizados en la elaboración de glosas en el Derecho Común, que trabajaban sobre distintas fuentes romanas, canónicas y feudales. Existió una escuela de glosadores que apareció en los inicios del siglo XI, la cual fundó Irnerio (primera generación) (1050 a 1130 d.C.), quien al hallar un manuscrito del Digesto del emperador Justiniano (libro integrante del Cuerpo Iuris Civiles, que recuperaba la jurisprudencia), lo estudió de forma gramatical y filológica usando el método exegético. Sus seguidores, que constituyeron la segunda generación, fueron: los "cuatro doctores" (Hugo 1110-1171, Búlgaro 1100-1166, Martino 1110-1166 y Jacobo + 1178); la tercera generación fueron: José Placentino (De Azo de Bolonia, 1150-1230), autor de la Summa Coddicum y redactor de la Summa Codicis, y Rogerio; Azzone + 1120 y Ugolino. La última generación conformada por Odofredo +1265 y Francesco Accursio 1182-1263 (autor de la Magna Glosa).

Estos glosadores anotaban al margen de lo escrito acotaciones para entender el contenido de la obra, sin dar ninguna explicación. Su actitud era más bien intelectual, ya que ante las interpelaciones, actualizaciones, cristianización y superación de las contradicciones que se generaron en esa época sobre el Derecho Romano y el Canónico, ellos buscaban aclarar para conducir el pensamiento de los juristas. Tenían una actitud reverencial, no crítica hacia los principios de Justiniano. Ellos no buscaban modificar el corpus, sino facilitar su comprensión.

A finales del siglo XIII y principios del XIV nace la escuela de Post-glosadores o Comentaristas de Orleans, Francia, donde "el comentario" viene ahora a sustituir la glosa como forma de estudio e interpretación de lo contenido en los textos de Justiniano. La finalidad de los comentaristas ya no era clarificar lo escrito por ese emperador o por los teólogos, sino pretendían utilizar las fuentes romanas para hacer sistematizaciones del derecho, formular conceptos, clasificar y aplicarlas en la solución de problemas que surgían a raíz de prácticas inadecuadas de esa época. Integran, a diferencia de los glosadores, las tres fuentes de ese momento: romanas, canónicas y feudales.

Sus representantes principales son Jacques de Révigny (muere en 1296 en Orleans) y Pierre de Bellefeuche, precursores del método de análisis del Derecho, quienes por medio del método dialéctico escolástico, extraen de los textos jurídicos las ideas principales e intentan conciliar las discordancias. Pietro de la Bellapértica (muere en 1308 en Orleans; es un italiano radicado en Francia). Cino de Pístola (1270-1336), alumno de los anteriores y reconocido por difundir en Italia el método; es destacado por su Lectura in Codicem, comentario de los primeros nueve libros del Corpus) y Bartolo de Sasso Ferrato (1313-1397) es alumno de Cino; es el comentarista más importante en su época en Europa; realizó comentarios sobre todas las partes del Corpus (salvo las instituciones de Justiniano), tratados sobre temas específicos y opiniones. Finalmente, Baldo de Ubaldi (1327-1400), autor de diversos comentarios al Corpus Iuris Civilis, a las Decretales y al Liber Fedorum. Lo que esta escuela logra es hacer compatible el Derecho Romano con el Derecho vigente italiano de ese entonces. Así crea un sistema que integra. Los métodos que se generaron fueron: “el consilium sapietis o consilia, la cual era una función natural del oficio del jurista y su finalidad era aconsejar a los particulares en asuntos de negocios y los alegatos en actividades jurídicas; éstas eran verdaderas respuestas dadas por los comentaristas destacados. El “Tractatus”, que era una especie de monografía o estudio amplio sobre una materia jurídica concreta, la cual era examinada en sus diversos aspectos, con la finalidad de obtener soluciones aplicables en la práctica. Y el “Commentarium”, que es el que da el nombre a esta escuela, su objetivo era obtener conceptos generales a partir de premisas concretas; a partir de estos comentarios se elaboraron construcciones teóricas, que suponían cierto alejamiento de los textos básicos. Esta escuela concluye a finales del siglo XV.

Hay diferencias entre los Glosadores, cuyo trabajo era más objetivo y el de los comentaristas, que era más subjetivo; no son escuelas que se contraponen, sino que su objeto de estudio cambió, para los glosadores su objeto era el texto en sí mismo, pero para los comentadores, su objeto era la significación o los campos de significación de esos textos, a la luz del pensamiento de la época. Los glosadores buscaban hacer los textos más comprensibles, específicamente los conceptos

dudosos; ellos no se atrevieron a cambiar los antiguos textos romanos. Los postglosadores, siguen estudiando el Derecho Romano, pero su objetivo es aplicarlo a casos prácticos; usan dichos textos antiguos como normas y utilizan las analogías para dichas aplicaciones. Estas escuelas pasan de la aclaración de textos solamente, a la interpretación del texto y su aplicación a casos específicos.

Las glosas eran un género creado en ese tiempo en el cual los eruditos estaban monopolizados y además tenían acceso a muy pocos libros, que eran estudiados con minuciosidad. Sin embargo, estos métodos decayeron con la llegada de la imprenta hasta su desaparición. (Pedraza, 2003).

Hoy, en el terreno literario y científico los textos son leídos a partir de diversas estrategias de escritura que implican el análisis y comentario de textos realizados por expertos en la materia y que hablan con respecto de autores o fuentes originales, lo que ha propiciado que los jóvenes no tengan relación directa con los creadores de las obras, sino de los intérpretes.

Cuarto momento: la glosa y el comentario como estrategia didáctica

En el ámbito educativo se recupera la glosa y el comentario como dos estrategias didácticas muy importantes para el desarrollo de la escritura académica en jóvenes de bachillerato, licenciatura y posgrado.

Pero ¿qué es una glosa en el ámbito académico? Es un término polisémico que puede significar desde un catálogo de palabras oscuras de un texto que ayuda a entender el sentido de un texto específico (DRAE), hasta el resultado al glosar el texto; de forma que el glosario es una herramienta (didáctica, en especial de aprendizaje) que permite al alumno encontrar caminos cognoscitivos para comprender lo que lee de una mejor manera para que de esa forma pueda apropiarse y emplear conceptos concretos o abstractos. (Álvarez, A., 2013, p. 4).

La glosa tiene la finalidad de una lectura integradora, ya que implica el desarrollo de lo cognitivo, lo afectivo y de arquitectura de conocimiento (Román, M., 2006). De hecho desarrolla las capacidades de atención, memoria, imaginación, elaboración

de textos, asociar, relacionar, criticar, interpretar, etcétera, todo ello con el objetivo de que el alumno comprenda. Además, la puesta en juego de una serie de valores, actitudes y comportamientos. Y promueve la construcción de esquemas mentales que vinculan lo que se lee con los conocimientos que el alumno ya posee. En conclusión, la glosa es un proceso dialógico con el texto.

Este proceso de glosar tiene estrecha vinculación con la comprensión (esto tiene una relación importante con la propuesta de Pedagogía Comprensiva de Julio César Arboleda), es una capacidad que introduce al lector a la realidad del texto, de manera que se apropie de él y pueda interpretarlo. Por ello, es tan importante que se analice, se compare, jerarquice y todo ello para llegar a la interpretación. Comprender, entonces, vincula el contexto del texto con el del lector, lo cual permite el entendimiento de lo planteado y así poder llegar a darle sentido. Van Dijk (2005), plantea que la relación del lector con el texto lleva a que aquel recuerde, imagine y sienta.

Con base en estos planteamientos, esta estrategia didáctica de aprendizaje busca que el alumno tenga relación con algún texto, de preferencia de fuentes originales, de manera que cuando lo lee y tenga una primera relación afectiva y cognoscitiva pueda interesarse y motivarse, de ahí que el título, subtítulos, la tipografía, la edición, el color de las hojas, el tamaño, etcétera, le llamen la atención y motiven en él emociones positivas hacia aquél. Al irlo leyendo se le pide al alumno que vaya haciendo anotaciones de lo que el texto le sugiere, por ejemplo: palabras difíciles, las cuales busca su definición en el diccionario o en las enciclopedias especializadas, las define, las interpreta. Además, al ir leyendo va recordando tal o cual cosa que recuperó de un libro o revista, vio en televisión o en un video, o lo que algún profesor le dijo, comentarios en su casa, etcétera.

Todo esto lo anota en los márgenes del texto impreso, estos sirven para que se hagan las anotaciones con respecto a lo que se está leyendo, no solo para aclarar términos, además para vincular con experiencias, pensamientos, conocimientos, sentimientos, entre otros. Además, esta forma de relación con el autor y su escrito, provoca desarrollar investigaciones

documentales y produce que la mente se organice en función del texto que se lee y además ayuda a desmenuzar ese texto, de forma que pueda construir esquemas.

Una vez concluida la lectura del texto y todas las anotaciones, se pasa a la escritura académica; es decir, recupero lo que escribí y organizo un texto que comenta el texto que escribió otra persona; dicho escrito es muy importante, porque el comentario no sólo dice lo que el autor dice, sino muestra lo que la persona dice con respecto a lo que el autor sugiere, argumenta o propone. Es una etapa de interpretación y de síntesis. (Bonvin,M.A., 2010)

Este texto (comentario) es el registro escrito de los pensamientos, sentimientos, recuerdos, asociaciones, dados en la glosa, donde sus posibilidades están en la vinculación con la memoria y la imaginación del mismo alumno, además con la relación con otros autores que hayan hablado de lo que el texto trata. No sólo es hacer un glosario como definición de términos, sino es una estrategia eficaz para que los estudiantes puedan relacionar lo que son, sienten y piensan con el texto leído; es donde se muestran en el texto. Además, el comentario que implica la recuperación consciente y crítica de lo anotado en el texto y el desarrollo de un escrito académico que dé cuenta de la obra de referencia y de la apropiación que hizo el alumno de ella. Aquí el alumno se manifiesta con toda intensidad. (Ramoneda, A. 2010)

La glosa y el comentario tienen por objetivo que el alumno no solo recupere el texto, se apropie de él, sino que aprenda a decirle al texto lo que encuentra en él, lo que le dice y lo que le quiere decir, a criticarlo, a expresar sus acuerdos y desacuerdos con el autor y con lo que dice. Esta es la importancia de este ejercicio.

El glosario como una estrategia de enseñanza-aprendizaje lo propuso para el bachillerato Alejandra Victoria Álvarez Palacios, una exalumna de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (Madems: campo Español); el autor de este artículo lo recuperó para el ámbito universitario, en licenciatura y en posgrado.

La estrategia glosa y comentario, tiene varios fines: primero, que el alumno desarrolle la comprensión lectora de textos, principalmente textos originales. “Hay que regresar a los ancestros”, hay que quitarse el miedo a leer a los autores originales

y buscamos mejor a los autores que interpretan los textos desde su propio contexto, lo cual no se desdeña, pero se recupera como segunda opción. Es mejor tener a primera mano a los autores originales, ya que los leo y los entiendo, entonces me acerco a los autores que interpretan a los originales y con base en ello puedo tener parámetros de comparación, incluso para identificar cuando las interpretaciones son diferentes o muy alejadas de lo que el autor dice. Esto solo lo puedo descubrir cuando recurro a las fuentes directas.

Segundo, promover la escritura académica, donde se recuperen las glosas escritas en el texto y se realice lo más importante: la propia interpretación que el alumno realiza; es un ejercicio hermenéutico, es un proceso de diálogo que se tiene con ese texto (Muro, M.A., 1997).

En el ámbito formativo esta estrategia promueve el desarrollo de capacidades prebásicas como: atención, percepción y memoria. De capacidades básicas como: razonamiento lógico o comprensión, ubicación espacio temporal, expresión oral y escrita y socialización; además, capacidades superiores como pensamiento crítico, creativo, resolutivo y ejecutivo.

Además, pone en juego valores como la honestidad, objetividad, respeto, tolerancia, apertura y flexibilidad de pensamiento.

Como método de aprendizaje desarrolla la escritura académica y además provoca que el alumno apropie contenidos de una manera mucha más comprensiva y que genere esquemas mentales complejos.

El procedimiento para esta estrategia es:

Primero, el alumno tiene la lectura que va a realizar, en papel o en archivo electrónico.

Segundo, el alumno lee el texto. Generalmente cuando el alumno lee, subraya las palabras o ideas importantes y luego las secundarias, porque en los niveles anteriores era lo que les solicitaban y él está acostumbrado a elaborar con esa información resúmenes, mapas mentales y conceptuales, entre otros organizadores. En la glosa no le pedimos que lleve a cabo esa forma de relacionarse con los textos, sino que al ir leyendo- en su mente y en su cuerpo pasan muchas cosas: recuerdos, sentimientos, emociones, afectos, ideas, asociaciones, vinculaciones, ejemplos, datos, hechos, comentarios,

imágenes de personas como profesores, compañeros, medios de comunicación, etcétera; quizá también se motive para buscar el significado de palabras que no sabe o no entiende y poderlas aclarar, o ideas completas del autor con las que está o no de acuerdo- todo eso que ocurre en el pensamiento y en el afecto, se le solicita que lo anote de forma manual en el impreso o por el comando insertar comentario en la computadora. Por supuesto, es lo que provoca el texto en él, de manera que no solo recupere lo que dice el texto, sino lo que le está queriendo decir el autor con su escrito. Conforme avanza en esa relación significativa, va descubriendo los significados y direccionando los sentidos que le da la obra. Todos esos apuntes o anotaciones que elabora el alumno con respecto al texto que lee, le llamamos glosa.

Tercero, una vez concluida la lectura y elaborada la glosa, ahora va a trabajar su comentario. Este es un texto que diseña el estudiante a propósito del texto y de las anotaciones que realizó. Este texto por supuesto nos muestra la estructura de la obra y al ir explicando las partes y sus relaciones, el alumno va recuperando sus anotaciones de manera que ahora le diga al texto lo que piensa, duda, interpreta de lo que el autor dice. Este apartado es sumamente importante, porque es la producción intelectual del alumno, donde muestra el desarrollo de la comprensión, en su núcleo, o sea la interpretación, donde devela sus juicios desde la crítica y además genera ideas o explicaciones de forma creativa.

Cuarto, la producción de este texto lo está llevando a actuar, quizá en primera instancia desde sí mismo, posiblemente, después, ya en la sociedad o como sujeto de cultura. Es la puesta en marcha de su inteligencia ejecutiva, donde está reflexionando, tomando decisiones sobre lo que dirá al autor y lo que hará en adelante; además, proyectando acciones a futuro que seguramente tendrá metas muy concretas.

Quinto. El alumno entrega al profesor su texto con las anotaciones, su comentario que es su producción original. De ahí se ponen en común los comentarios y se discuten, de manera que los demás compañeros conozcan los puntos de vista de cada uno y además puedan juzgar desde sí mismos lo que los otros dicen. Es un doble ejercicio dialógico: el del alumno con el texto y entre alumnos y profesor con el texto. Aquí la comunicación en el aula se pone en acto.

Pero, qué dice el alumno desde su experiencia con estas dos estrategias. Primero se queja porque considera que el proceso es muy tardado, aunque aprende mucho; conforme lo practica y lo va dominando, lo siente como una gran aportación a sus métodos de estudio y reflexión.

Para que el alumno pueda organizar sus tiempos y realizar esta glosa y comentario, es indispensable que el profesor deje con anticipación la lectura, vaya pidiendo avances, les de seguimiento y evaluación, de manera que no se apriete la entrega del trabajo.

Por supuesto, la primera vez que se realiza el ejercicio, su proceso es lento, no por el método, sino por los hábitos de lectura de los alumnos y que tienen arraigados desde el bachillerato o niveles anteriores. Conforme el alumno practica el ejercicio, esto genera procedimientos personales de estudio y, seguramente, se hará más rápido. Por lo tanto, el alumno valora este ejercicio: primero, en tanto le permite aprender de los textos y además lo motiva a decir lo que él piensa. Segundo, porque la lectura de los textos, desde este método, le ayuda a valorarse en la relación que él tiene con los autores y con las teorías. Aprende a ser él y a marcar distancia con lo que los autores plantean, de forma que lo lleve a reconocer las aportaciones de los mismos y los puntos que considera débiles y con base en ello, poder proponer nuevas ideas.

El problema con este planteamiento, es que el alumno está acostumbrado a que sus profesores le insistan que él sólo tiene que reproducir y no puede juzgar ni producir conocimiento, porque quien tiene la verdad absoluta es el autor del texto; así el estudiante duda de sí mismo y de la seguridad de lo que piensa y además se niega la oportunidad de poder expresar lo que piensa, lo que vive, lo que es, a propósito de lo que el autor le dice.

CONCLUSIONES

Para concluir, recuperamos la experiencia desarrollada con los diferentes grupos a lo largo de ocho años y planteamos que es un reto, ya que hay que modificar la cultura de la lectura y la escritura académicas y entenderlas como un diálogo, como

conversar con el texto y su autor, de manera que tanto él nos enriquezca como nosotros también le proporcionemos información a partir de la reflexión que realizamos.

Estas estrategias buscan provocar el encuentro con el texto, y al llevarlo a cabo el alumno acompaña al texto y el texto acompaña al alumno.

Finalmente, tanto la glosa como el comentario constituyen otra forma de aprender con la lectura y la escritura en el ámbito universitario.

REFERENCIAS.

1. Alvarez, V. (2013). El glosario como estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora. Tesis Madems Español. México: FES ACATLÁN UNAM.
2. Arenal, J. (2016). Historia Mínima de el Derecho en Occidente. México: El Colegio de México.
3. Bonvín, M.A. (2010). El comentario de textos: técnicas para el comentario de textos y análisis sintácticos. Barcelona: Octaedro.
4. Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. México: FCE.
5. Ceniceros, J.A. (1966). Glosas históricas y sociológicas. México: Botas.
6. Coronado, J. (1996). La Comunicación interpersonal. México: UI.
7. Ferreiro, E. y Gómez, M. (1995). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Siglo XII editores.
8. Gómez, F. y García, S. (1991). El Comentario de textos. Madrid: Granada.
9. Ministerio de Educación y Ciencia. (1977). Las glosas emilianenses. Madrid: MEC

10. Muro, M.A. (1997). El comentario de texto: problemática, metodología y práctica. España: Universidad de la Rioja.
11. Ortíz, F. (1996). Verso y glosa. Valencia: Pre-textos.
12. Paoli, J.A.. (2010). Comunicación e Información. México: Trillas.
13. Parodi, G. (2010). Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas. Santiago: Editorial Ariel.
14. Ramoneda, A. (2010). El comentario de Textos: una guía práctica. Madrid: Alianza.
15. Román, M. (2005). Capacidades y valores en la Sociedad del Conocimiento. Santiago de Chile: Arrayán editores.
16. Román, M. (2006) Aprender a aprender en la sociedad del conocimiento. Santiago de Chile: Arrayán editores.
17. Salgado, H. (2014). La escritura y el desarrollo del pensamiento: en torno a los procesos de aprendizaje de la lengua. Argentina: FCE.
18. Serrano, M. (1998). Teoría de la comunicación. Epistemología y análisis de la referencia. México: Fes Acatlán-Unam.
19. Van Dijk, T. (2005). El discurso como interacción social. Barcelona: Gedisa.

3.

EDUCACIÓN Y PROYECTOS DE VIDA:

Una perspectiva comprensivo edificadora[2]

Julio César Arboleda, Ph.D.
Director de la Red Iberoamericana de Pedagogía
direccion@redipe.org

RESUMEN

Quien no construye proyectos de vida enfila proyectos de muerte. Hacer de la vida una cotidianidad del aprendizaje es de hecho una manera de proyectarla. Un estudiante y toda persona en general puede proceder de mejor modo en su existencia si avanza la construcción de proyectos de vida que fortalezcan las dimensiones que configuran su personalidad, incluida la académica, social, laboral, ambiental, física, mental y demás. Este proceso les permite abrir las puertas para la reflexión sobre el sentido de la vida, y entregarse a la tarea de ser artífices en la generación de mejores espacios para su vida, la vida social y la vida del ecosistema.

[2] Para citar este artículo: Arboleda, J. C. (2019). Educación y proyectos de vida. Revista LOPE DE BARRIENTOS. SEMINARIO DE CULTURA, 11 pp. 9-20 ISSN: 1888-9530

La exposición presenta algunos aspectos teórico conceptuales y menciona otros de tipo didáctico y metodológico que ofrece la Pedagogía de la comprensión edificadora (PCE) desde el programa Pedagogía por proyectos de vida, con el propósito de aportar en la construcción de proyectos de vida, y también de los que denominamos “edificadores proyectos de muerte”, que han de formar parte de aquellos. En el proceso de comprensión, sea de tipo conceptual, cognoscitivo, afectivo o de la vida y sus circunstancias, la PCE cuenta con dispositivos dirigidos a potenciar el desarrollo de niveles de comprensión, desde los más simples a más complejos -- entre estos el desempeño edificador--, en virtud de los cuales se fortalece en el sujeto educable el proyecto de ser humano, que pasa por aprender a dotar de sentido su propia existencia.

Palabras clave
Proyectos de vida, proyectos de muerte, pedagogía comprensivo edificadora
Construcción de proyectos de vida

ABSTRAC
Who does not build life projects lines death projects. Making life a daily learning is in fact a way of projecting it. A student and every person in general can proceed in a better way in their existence if the construction of life projects that strengthen the dimensions that shape their personality, including academic, social, work, environmental, physical, mental and others, progresses. This process allows them to open the doors for reflection on the meaning of life, and surrender to the task of being architects in generating better spaces for their life, the social and ecosystem life.

The exhibition presents some conceptual theoretical aspects and mentions others of didactic and methodological type offered by the Pedagogy of building comprehension (PCE) from the Pedagogy program for life projects, with the purpose of contributing to the construction of life projects, and also of what we call "death projects builders", which must be part of those. In the process of understanding, whether conceptual, cognitive, affective or life-type and its circumstances, the PCE has provisions aimed at promoting the development of levels of understanding, from the simplest to the most complex - including performance builder - by virtue of which the project of human being is strengthened in the educable subject, which goes through learning to make sense of its own existence.

Key words
Life projects, death projects, comprehensive educational pedagogy
Construction of life projects

1. Generalidades del proyecto de vida

Proyectos de vida y proyectos de muerte

La construcción de proyectos de vida, sean personales o colectivos (grupos, familias, organizaciones y comunidades, entre otros), hace referencia al diseño, implementación y fortalecimiento de planes para el cuidado y desarrollo propio y de la

vida, procediendo en la existencia como mejores seres humanos, con actitud conviviente, protagonistas en la edificación de mundos mejores, más humanos para sí mismo y para la sociedad.

Con frecuencia se sugiere que avanza proyecto de vida quien formula metas y emprende para alcanzarlas. Ello es cierto si tales metas y acciones son edificadoras, si permiten a quien las asuma crecer como persona interesada en sí misma, en sus congéneres y en una existencia humanizada y dignificada[3]. Si un individuo u organización reduce tal proyecto a intereses personales, contradice en cierto grado la vida humana, pues esta se afirma con el ser social y humanamente sensible dado que todo ser humano posee una dimensión social, está irremediablemente vinculado, para decirlo con Nusbahum (2005), a los demás seres humanos por lazos de reconocimiento y mutua preocupacion".

En esta dirección lo que se construya no sería un auténtico proyecto de vida. Entrañaría rasgos de vida si tal proyecto permitiese la autorrealización e involucrase al otro y lo otro en sus propios desarrollos y potenciales. Asimismo, y como hemos expresado en otra ocasión (Arboleda, 1995), disminuye grados de vida un proyecto empoderado en el desarrollo social y ótrico, decuidando la autorrealización personal; como si bastara el proyecto colectivo y por el otro, léase por el bien común, para la propia realización como persona. Aunque la sensibilidad y la actitud social como proyecto constituyen una necesidad para hacer más humana la existencia, no es humano entregarse al otro soslayándose, descuidándose a sí mismo en las diferentes dimensiones que constituyen su personalidad[4].

[3] La humanización es un fenómeno agenciado por el hombre. Es una actitud ética tal que quien la ejerce ha de emplearla en el cuidado de sí, del otro, de la vida, de la naturaleza.

[4] Como el ideal de líder, o el de madre en el que esta se entrega a sus hijos y la familia, olvidándose en gran medida de sí misma, de sus propias necesidades para ser y saberse más persona.

Las metas de tipo económico y material fortalecen proyectos de vida en el ámbito económico, pero el ser humano es pluridimensional -- posee otras dimensiones, además de esta --, y en consecuencia precisaría de otros proyectos de vida para crecer absolutamente. Un mundo utililitarista y exageradamente injusto y desigual en materia social como el de hoy, promueve la construcción de proyectos que reafirmen los modos de producción y de relación que lo sustentan; cada uno de estos representarían lo que De La Herrán (2011) denomina "muertes parciales". Pero un mundo más amable que este precisa, por el contrario, que las personas avancen paralelamente proyectos de vida que le permitan desarrollar sus dimensiones familiar, espiritual, ética, política, ecológica, mental, física y demás con un real sentido de vida que haga de esta un estado más humano, más digno, que comprometa al individuo a ser protagonista en la generación de equidad, solidaridad, justicia, paz y cuidado por los seres vivos y no vivos. Lo contrario a estas aspiraciones y actuaciones son los proyectos de muerte. ¿Podrían denominarse proyectos de vida a aquellos emprendimientos que predominan en el mundo de hoy que se sustentan en la rentabilidad y la productividad por encima del ser humano? Un proyecto de vida hace relevante una existencia humanizada, un proyecto de muerte limita esta, erosiona la vida.

Retomando lo expresado hasta ahora, el proyecto de muerte se refiere a la ausencia de reflexiones y comprensiones sobre el sentido de la vida, sobre la manera como asumimos la existencia, acompañadas de acciones deliberadas para realizar ideas edificadoras asociadas a la libertad, la autonomía y dominio de sí, la solidaridad y el autointerés, amén de otras alinderadas en el desarrollo humano y de la vida[5]. Cuando alguien no advierte la vida, la sociedad y al hombre en su

[5] Asunto radicalmente distinto es cuando asumimos otros significados, sentidos y usos de muerte, que le confieren al proyecto de muerte un carácter magnífico, auténticamente edificador; que no lo reducen a limitación forzada de la vida sino, por el contrario, donde se lo aprecia como un emprendimiento para dignificar esta. Entonces podríamos hablar de la pertinencia de un auténtico proyecto de muerte en la construcción de proyectos de vida, del proyecto de muerte (deseable) como uno de nuestros proyectos de vida en virtud del cual se fortalece (y no aplaza) la tarea

pluridiversidad y contingencia, sino como entes delineados, acabados y homogéneos, la mismidad y pasividad arropan su existencia, perfilando en esta un proyecto de no - vida.

Aunque las declaraciones que abogan por la construcción de proyectos de vida hacen parte de la retórica que subyace en las agendas políticas y educativas, el mundo global del mercado en el cual vivimos impone cada vez la idea según la cual debemos desarrollarnos y enfocarnos en aprender a resolver los problemas que nos presenta la existencia, siendo al parecer este el mayor reto. Si nos preparamos solamente para resolver los problemas del diario vivir estaremos aceptando el estado de las cosas, el orden social y la vida que al parecer nos corresponde vivir: cada vez más desigual, que acumula injusticia, privación inexorable, deterioro ambiental, degradación de la calidad de vida en beneficio de la lógica de la competitividad, carencias para vivir dignamente y para satisfacer las necesidades elementales de poseer vivienda propia, una buena educación, salud y empleo, entre otras que condiciona y contradice las ideas edificadoras en referencia.

Se trata de un statu quo que le conviene solamente a quienes se benefician de este orden de sociedad y de existencia, a quienes solo les interesa incrementar ganancias económicas, satisfacer sus diversos intereses personales por encima de los sociales y planetarios. Que privilegia la educación para el desarrollo económico más que para la afirmación de la vida

---

de vivir, y se asume el compromiso personal de “morir bien”. Visto así se hace necesaria, para decirlo con Jaramillo P. (2019), una educación para la muerte, incluir la educación para la muerte como una política educativa y curricular para re/de-construir el miedo, des-tabuizar, des-teatralizar, y des-naturalizar la muerte violenta; y también es necesaria una pedagogía de la muerte (que hoy configura una disciplina emergente cuyo objeto de estudio es la educación, la enseñanza y la formación que tienen en cuenta la conciencia de muerte), pues -- en tiempos que profundizan la cultura de la violencia, de la guerra y de la muerte como proyectos rentables—“no es posible educar para la vida sin tener en cuenta la muerte” (De la Herrán G. A., Rodríguez H. P., De Miguel Y. V., 2019). El proyecto de muerte edificador antagoniza con el proyecto deliberado de muerte que asume utilitariamente a la vida, que conlleva réditos de tipo económico, ideológico, político o religioso, y también el que despierta miedos y promueve actitudes fóbicas hacia la muerte como proceso finito, natural.

y el desarrollo de una humanidad pluridiversa. Que cada vez promueve el desapego a los principios antropológicos y éticos vertebradores de la educación[6]; logrando que esta (y también el discurso y la praxis pedagógica) se aleje de su misión fundante, se distancie de su función humanizante al compás rítmico de las dinámicas del mundo del mercado, para el cual la vida y el planeta son objetos preciados pero en materia rentable.

En razón de mantener este ordenamiento, esta forma deshumanizada de vivir que le conviene a una cada vez mínima parte de las sociedades, se impone una noción unilateral de desarrollo[7], tanto como de formas de ver, de ser, de vivir, de estar, de sentir, de pensar y de actuar, asumidas como normales o adecuadas, se crean y autentican cada vez mecanismos tales como reproducir lo que se impone en el mundo del ciberespacio, la publicidad y las comunicaciones, desde lo que el mercado demanda a través de las redes sociales y otros medios para estar in en materia de música, vestimenta, lucimiento y marcas de consumo, hasta las ideologías religiosas, sociales y políticas que impiden advertir la realidad en su desnudez y ocultan el verdadero sentido de la vida[8].

---

[6] Ortega (2019, pag 18)

[7] No sin razón Álvarez L., M.A. - Rengifo C., C. A. (2016), advierten sobre la legitimación sufrida al interior de la comunidad académico-científica, que circunscribe la conceptualización del desarrollo y su sentido a determinados modelos y categorías conceptuales, en especial al de crecimiento y desarrollo económico, industrialización, modernización, entre otros, considerándolos, como verdad acabada o agotada (…).

[8] De acuerdo con Gil (2019), de frente al constreñimiento que hoy padecen nuestras vidas y para emerger del letargo en el que hemos caído y poder construir una vida en libertad y creativa, que tanto falta a nuestro presente sumido en la repetición, advierte que una vida cual obra de arte está mediada por la ética en su problematización, en el cuido de sí mismo, que es una relación consigo mismo como experiencia constitutiva, como sujeto ético.

Quedarse en una visión miope y actitud pasiva frente a la vida y la sociedad, resignarse a vivir una forma precaria de existencia como esta, no significa tener proyectos de vida sino de muerte, es decir de aceptación de una condición inhumana. El mundo del mercado en la forma como hoy se presenta y domina en las relaciones políticas, sociales y de comunicación, no es el mundo de la vida, no representa la vida digna y el desarrollo humano, y no delineará ni cristalizará jamás la autorrealización y el crecimiento como personas.

Ante un mundo cada vez más despersonalizante es preciso que cada individuo se empodere y emprenda en aras de su propia edificación, a favor de sí mismo, de sus congéneres y de la vida. No basta con que emprenda en el escenario económico - laboral, urge que avance, además, los emprendimientos innovador, físico y los inherentes a cada dimensión y otros ámbitos.

El proyecto de vida es plural

El proyecto de vida es multidimensional e interconectado. Tiene como finalidad el crecimiento del individuo a partir del desarrollo de las dimensiones que lo configuran como persona humana, entre otras la mental, social, cultural, histórica, política, ética o moral.

Podría decirse que cada dimensión o algunas de estas supone al menos un empoderamiento o proyecto específico, por lo que es necesario hablar en términos de proyectos de vida (en plural). Cuando el proyecto de vida es pluridimensional puede arrojar mayores luces al crecimiento personal, y se limita cuando se direcciona en una o solo en algunas dimensiones. Es

el caso de alguien que le apueste más a su desarrollo físico y descuide dimensiones como la social y axiológica; o potencie más las funciones intelectuales de su dimensión mental, que, por ejemplo, las emocionales; o empodere su existencia en una proyección económica y descuide las dimensiones social o ética que precisa el desarrollo del individuo como persona humana.

El proyecto de vida ha de ser plural y coherente, valga decir que contemple el desarrollo de diversas dimensiones que aporten de manera interrelacionada al crecimiento humano del individuo, a la construcción de su subjetividad. Y en esta vía ha de ser reflexivo, crítico, activo, propositivo y edificador.

El sentido de la vida

Es deseable que cada individuo o colectivo construya proyectos de vida. El proyecto de vida nos permite desvelar lo que la cotidianidad no deja ver para crecer como personas. El sentido de la vida es ser cada vez mejor ser humano, ocupándose de uno mismo y del otro, apreciándose a sí mismo y al otro, cuidando la vida, la existencia y la humanidad, potenciándose, cultivando sus dimensiones, no solo las esferas intelectual, académica, cognoscitiva, axiológica, sino también las dimensiones espiritual, cultural, física, social, histórica, y todas las funciones de su dimensión psíquica (ahí las emociones, los sentimientos, la cognición, la sensibilidad, la imaginación, la motivación, la consciencia, el afecto, la voluntad, entre otras), y en razón a las cuales se entrega al cuidado y empoderamiento de sí mismo.

El ser humano no es una bella idea. Siguiendo a Ortega (2019) “es un ser concreto que tiene que «habérselas» para seguir viviendo; un ser que se ve obligado a inventar nuevas formas de existencia en su interminable carrera por adaptarse y

transformar su medio; un ser que vive «a la intemperie», «naturalmente» desprotegido, sin más apoyo que los lazos que le vinculan a su comunidad". Construir sentidos de ser humano, de humanidad y de naturaleza representan de suyo actitudes edificadoras, avances en la construcción de proyectos de vida.

La reflexión permanente, crítica y actuante sobre la vida y la existencia constituyen, a su vez, una forma de construir sentido de vida, un compromiso ético político con la propia edificación, frente a la vida y la sociedad. Un estilo de vida. Una forma de hacer de la propia existencia un arte de vivir. Vivir bien no es el asunto primario de una estética de la existencia, si por aquello se entiende poseer recursos económicos y materiales; el gran reto de la vida humana es dominar cada vez el arte de vivir como personas en un mundo estructuralmente configurado para poseer bienes materiales a condición de socavar espacios humanos a la vida.

Diseño, implementación y fortalecimiento de proyectos de vida

El emprendimiento es la fuerza vital que posee y evidencia un individuo o colectivo en el proceso de alcanzar sus metas. Representa una condición para la construcción de proyectos de vida, la cual precisa a su vez formular metas de crecimiento personal y/o colectivo.

¿Cómo adquirir esa fuerza, desarrollarla y orientarla en favor del desarrollo personal y humano? Cada acercamiento al asunto ofrece respuestas diversas. Es relevante el conocimiento y la reflexión sobre sí mismo, sobre lo que somos (seres pluridimensionales), sobre la existencia y sus circunstancias, sobre cómo crecer como mejores personas, sobre la vida y el sentido de la vida, sobre el mundo que vivimos y el mundo que deseamos, y sobre las relaciones entre proyectos de vida

y proyectos de muerte; reconocer, por ejemplo, que no construir proyectos de vida (mejores ámbitos para vivir con decoro) en un orbe como el del mercado, regido bajo intereses individualistas que acentúan la desigualdad, la injusticia, la inequidad y la erosión del planeta, significa avanzar, consciente o inconscientemente, proyectos de muerte, significa ser pasivos frente a los fenómenos de deshumanización que vivimos. Quien no construye proyectos de vida, avanza proyectos de muerte. El mundo del mercado, en la forma nefasta como opera hoy, no es el mundo de la vida; por el contrario, promueve sistemáticamente proyectos de muerte en razón de mantener los órdenes sociales que le soportan.

Como se ve, no se trata solamente de formular metas, y emprender en pos de estas. La reflexión en referencia es primaria y siendo analítica y crítica nos puede hacer conscientes de que lo más pertinente no es lo económico ni resolver los problemas y situaciones del entorno que teje cada día el mundo que vivimos; aunque ello es fundamental, será preciso enfocar tal fuerza en ser actores notables en la formación de mejores espacios para vivir con mayor dignidad, para satisfacer intereses personales y sociales, amén de otros.

El diseño de proyectos de vida se realiza en función de las dimensiones y ámbitos que constituyen y fortalecen al individuo o al colectivo interesado en su propia construcción vital, de la identificación y análisis reflexivo y crítico sobre la manera como estos proceden en cada una de aquellas, y sobre las causas y consecuencias de las actuaciones, pasivos y activos en el marco de las mismas. A partir de este reconocimiento reflexivo se formulan metas y planes de mejoramiento. En ello se funda el diseño que precisa la construcción de proyectos de vida.

La implementación de proyectos hace referencia a la puesta en práctica del plan elaborado, a la capacidad, motivación y actitud para obrar y actuar de cara a las metas, actividades y aspectos formulados en el plan referido.

El fortalecimiento de proyectos de vida se logra a partir de lo anterior. Se trata de una disposición permanente para afinar los proyectos de mejoramiento, reconceptualizarlos, evaluarlos y reformularlos a la luz de las experiencias de emprendimiento.

2. Los proyectos de vida en el marco de la pedagogía comprensivo edificadora (PCE)

La Pedagogía de la comprensión edificadora (PCE) hace parte de los constructos emergentes que reivindican la función de educar como el gran principio que ha de regir los procesos formativos que atañe a las instituciones sociales, incluida la escuela, las iglesias, las familias y los medios de comunicación, entre otras. Aporta cualidades al concepto comprensión y otorga a este un componente que no solo vigoriza los desempeños de comprensión sino que permite usar estos con sentido edificador, a favor del desarrollo personal, social, humano y de la vida.

El enfoque comprensivo edificador de la formación propugna por el uso solidario y no utilitarista del conocimiento. Cuenta con dispositivos teóricos, pedagógicos, didácticos, curriculares, evaluativos, discursivos y metodológicos en virtud de los cuales aporta a los procesos de apropiación y generación de conocimiento, que parten de las necesidades y especidades del contexto y de los sujetos de los actos de enseñar y educar, y también a la generación de capacidades y oportunidades para que estos usen los saberes y conocimientos en el fortalecimiento de sus propios proyectos de vida, así como en el

desarrollo social y humano, lo que coadyuva en gran medida al logro de grados cada vez más altos de comprensiones múltiples, entre otras conceptual, discursiva, axiológica y real [9].

Se trata de un constructo ótrico, es decir que promueve y precisa, para su apropiación e implementación, de potenciales tales como disposiciones, capacidades, valores y actitudes para mediar en los procesos de aprendizajes semánticos y comprensivos desde la condición inalienable de acoger al otro sin objeciones, en sus necesidades y complejidades, siempre con miras a que los resultados de las acciones formativas eleven en los implicados la calidad de ser humano, de ser mejores personas, artífices de la construcción de mundos humanamente buenos, mejores.

No obstante la construcción de proyectos de vida gira en la senda de las declaraciones misionales de las instituciones educativas para fortalecer la formación humana de sus miembros, la práctica de las mismas riñe con el sentido de humanización que preconizan. Hoy asistimos a un proceso de pauperización del sentido de humanidad, timoneado por los intereses hegemónicos del mundo del mercado que privilegia la locomotora del consumo, la rentabilidad y la productividad económica frente al desarrollo de la vida. En este punto, al hacer eco de tales intereses las prácticas educativas se alejan cada vez de la función de educar orientada a la formación de mejores personas.

Formar mejores personas, principio fundante de la función de educar, pasa porque los sujetos involucrados en este acto construyan y fortalezcan proyectos de vida para sí mismos y para la institución. Uno de tales proyectos es el proyecto de vida académico (en el caso del estudiante), el cual involucra y va de la mano de otros relacionados con las dimensiones de

[9] Arboleda (2019, pag 18).

la personalidad del sujeto educable, junto con el proyecto de vida familiar. El profesor, por su parte, ha de avanzar proyectos de vida pedagógicos.

El proyecto de vida ha de constituir un macroproyecto institucional[10], más que un curso o parte de este. Curriculizar la construcción de proyectos de vida será una acción fiel a los compromisos misionales de formar sujetos más humanos. Frente a este propósito la Pedagogía comprensivo edificadora (PCE) cuenta con dispositivos que se pueden aplicar o retomar en los procesos de intervención pedagógica que se realizan desde cada una de las clases y no exclusivamente desde asignaturas inherentes a las ciencias humanas.

En tal programa ha de habitar la construcción de proyectos de vida de los miembros de la institución, ahí el docente, los directivos, los padres de familia[11]. El proyecto de vida pedagógico será una de las construcciones que han de abordar los docentes e instituciones que apuesten por un modelo educativo edificador, distinto al modelo educativo imperante afable a los modelos económico, social y político que reinan depredadoramente en nuestra existencia a favor de los capitales y las

[10] Si se prefiere, un programa edificador por el cual las diferentes áreas asumen este proceso como la base de sus currículas. En este sentido es preciso resignificar el discurso y las prácticas curriculares.

[11] Estos últimos juegan un papel importante en todo el proceso formativo, que ha de iniciar desde el mismo periodo prenatal, pues en esta etapa se encuentra la génesis de la salud física y psíquica del ser que se forma, y es la prevención más fundamental de las disfunciones. El conocimiento y actitud positiva de los padres en la interacción con el bebé prenatal permitirán ofrecer a sus futuros hijos mejores condiciones para su salud, su equilibrio, su desarrollo físico, emocional, ético, intelectual, etc., enriqueciendo su estructura relacionada con la capacidad de amar, de cooperar, y de encontrar soluciones equilibradas a los conflictos (Hurtado F.M., 2019). De la ahí la pertinencia de la educación prenatal en la formación del sujeto educable, para elevar su potencial edificador, incluida la comprensión para la vida. Al formar parte del sistema educativo dejaría de ser un pasivo respecto a la función de educar. Tal educación no solo permitiría tener una mayor consciencia existencial a los padres, sino también a los niños y jóvenes, pues al conocer los procesos sobre la transmisión de la vida y su futuro papel creativo de madre/padre, estos apreciarían que son un eslabón vivo y creativo en la cadena de la humanidad en evolución (Hurtado F.M., Ob cit, pag 76).

inversiones multinacionales. Este proyecto será relevante en la tarea, que hoy constituye un inmenso pasivo en la pedagogía, de convertir la práctica pedagógica en praxis pedagógica, por medio de la cual las intervenciones en la formación estarían mucho más cerca de la función de educar.

El constructo de la PCE liga tal construcción al desarrollo de comprensiones desde el aula, a fin de ampliar el sentido de humanidad en el sujeto educable. Ello permite que la formación en el cuidado de sí mismo como ser atado a los demás seres humanos y comprometido con la existencia, no se reduzca al componente humanístico del currículo, sino que configure un proyecto de vida pedagógico. Los proyectos de vida son más fuertes cuando se corresponden con el desarrollo y aplicación de comprensiones, según se pone de manifiesto en el siguiente aparte.

Proyecto de vida y comprensión edificadora

Veamos ahora la relación existente entre comprensión y edificación. Dado que la institución educativa ha de acompañar a cada estudiante en tal emprendimiento, la Pedagogía de la comprensión edificadora (PCE) aporta en esta acción insumos teóricos y metodológicos[12]. La comprensión es un mecanismo en virtud del cual un sujeto (individuo o colectivo) desarrolla

[12] Gran parte de los dispositivos didácticos, evaluativos y curriculares que se pueden implementar desde la acción educativa, los cuales hacen parte de los cursos internacionales que imparte el autor con el equipo de Proyectos de vida de la Red Iberoamericana de Pedagogía, REDIPE, están presentes en: Arboleda (1995; 2001; 2006; 2007; 2011). Algunos de estos son los siguientes:

- ***Matrices FEM***, en donde los emprendedores (docentes, estudiantes, directivos, padres de familia, áreas y otros colectivos) apreciarán, a luz de reflexiones previas, sus movimientos o desempeños, y determinarán Fallas u oportunidades de mejoramiento, Éxitos o potenciales, y estrategias de

una consciencia reflexiva, analítica, crítica y actuante frente a los procesos de apropiación, aplicación y uso contextualizado de conocimientos y saberes, valores y actitudes (Arboleda, 2011). La edificación se entiende aquí como todo proceso orientado al crecimiento humano y al desarrollo de la vida. La construcción de proyectos de vida corre paralelas con el desarrollo y uso de la consciencia y la comprensión, particularmente de la comprensión edificadora (CE) y existencial.

Según hemos expresado en otros espacios (Arboleda, 2013), el ejercicio de comprender es mental y experiencial. Mental, porque requiere el uso de mecanismos y operaciones, según el caso, reflexionar, analizar, inferir, colegir, clasificar, relacionar, resumir, sintetizar, heterordinar, entre otras; así mismo, el uso de representaciones y estrategias de cara al propósito formulado. Además, en todo ello intervienen otras funciones psíquicas tales como la disposición, la motivación y la voluntad. La comprensión es también un proceso experiencial, dado que el sujeto debe vivir y reflexionar de manera

---

Mejoramiento, reflexionando sobre sus causas y consecuencias. De esta manera se podrán construir Matrices Fem de Proyecto de vida Pedagógico, Praxis pedagógica, Pausa pedagógica, proyecto de vida académico, proyecto de vida familiar, entre otros que se considere oportunos.

- ***Relatorías de vida***
- ***Pensamientos de vida***
- ***Laboratorios vivenciales***
- ***Relatorías contrafácticas***
- ***Hacedores***
- ***Mapas de comprensión edificadora***
- ***Talleres de comprensión***
- ***Método edificador***
- Otros

crítica y actuante en torno a los episodios propios de la aplicación y uso de sus talentos y potenciales afectivo intelectuales en contextos dados del mundo real, inclusive de mundos posibles.

Así, comprende no quien es capaz de entender, esto es de procesar e interpretar una entidad (evento, situación, enunciado), sino sobre todo quien es idóneo para aplicar y usar este activo intelectual en contextos flexibles, en particular relativos a mundos reales o contingentes, reflexionando críticamente sobre el proceso, para construir nuevos (mejores) significados y sentidos, generando nuevas oportunidades de interpretación y resignificación, si se acepta de discernimiento comprensivo, durante el proceso recontextualizador.

La experiencia de comprensión más compleja estaría relacionada con vivir el proceso de usar edificadoramente los saberes, valores, conocimientos y apropiaciones cognoscitivas. De esta manera se afirmaría una comprensión edificadora, que representaría el desempeño de comprensión por excelencia. Para que opere este nivel comprensivo es necesario que acaezca un proceso interconectado de desempeños que van desde lo cognitivo- conceptual hasta lo operativo edificador de sí mismo, del otro y de lo otro, pasando por la comprensión crítica y propositiva de la realidad y sus circunstancias.

La comprensión de un hecho, por caso, demanda, por una parte, dilucidar éste, esclarecerlo, interpretarlo, entenderlo; en segundo lugar, vivenciarlo, ser artífice de experiencias edificadoras a partir del mismo, que constituyan acontecimientos que afecten al ser personal del sujeto comprendedor. Nadie comprende realmente su sociedad, si no la interpreta y, paralelamente, participa crítica y activamente en los conflictos sociales, actuando con fuerza a favor de su desarrollo no violento y humano; he ahí un ejemplo paradigmático de experiencia edificadora, a mi criterio, una cualidad relevante de la comprensión. Nadie comprende efectivamente algo, sea un tema de estudio, fenómeno o situación (ahí la vida y la muerte,

el vivir y el morir), si, además de entenderlo e interpretarlo (procesarlo afectiva y cognitivamente), no lo aplica y usa en contextos flexibles, incluido su mundo personal y social, reflexionando sobre esta experiencia, con la pretensión de que ésta devenga un estado que provoque en el sujeto transformaciones, además de los nuevos discernimientos de comprensión, que, al final, independientemente de las fortunas o incomodidades que advengan en el proceso, son siempre provechosas.

A modo de conclusión

La pedagogía de la comprensión edificadora pone de presente las relaciones íntimas entre comprensión y edificación, entre comprensión y desarrollo humano, entre comprensión y proyectos de vida. Aporta un arsenal didáctico para fortalecer la construcción de proyectos de vida (y de muerte), una didáctica para la vida y para la muerte. La comprensión edificadora constituye una actitud, un estilo de pensamiento, un modo de ser en la vida, que al ser cultivado por la escuela configura un aporte imperioso para la construcción de proyectos de vida como estrategema para hacer del sujeto educable una mejor persona, que participa de manera dinámica a favor de un desarrollo, existencia y vida más humanos.

La educación para la vida encuentra en los enfoques radicales de la pedagogía y didáctica por proyectos de vida, la educación prenatal y la educación y pedagogía para la muerte, entre otros constructos emergentes, apuestas teóricas y metodológicas que despiden luces a la construcción de proyectos de vida.

He ahí un reto urgente de los gobiernos, agentes educativos y otras instituciones sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Mario A. Álvarez L., M.A. - Rengifo C., C. A. (2016). Referentes de la relación educación superior universitaria y desarrollo, Revista Boletín Redipe, 5/3.

Arboleda (2001). El proyecto de vida: reflexiones y dispositivos para su construcción y fortalecimiento. Editorial Lei-Fundación Penser, Santiago de Cali.

Arboleda (2006). Aprendizaje por competencias, comprensiones y proyectos de vida. Fundación Penser, Santiago de Cali.

Arboleda (2007). Pensamiento lateral y aprendizajes. Editorial Magisterio, Bogotá.

Arboleda (2011; 2019). Pasivos y desafíos en la educaciòn. para una inclusiòn comprensivo edificadora. Revista Boletín Redipe, No. 8:4, pag 18.

Arboleda (2011; 2019). Competencias pedagógicas. Editorial Redipe, New York.

Arboleda (2013). Hacia un nuevo concepto de pensamiento y comprensión. Revista Boletín Redipe, No. 824.

De la Herrán, A. & Cortina, M. (2007a). Fundamentos para una Pedagogía de la
muerte. Revista Iberoamericana de educación, 41 (2), pp. 25-126.

De la Herrán G. A., Rodríguez H. P., De Miguel Y. V. ¿Está la muerte en el currículo español? Revista de Educación, Nº384 385, 2019, págs. 201-226.

Gil C., M. G. (2019). Las artes de la existencia en los modos de ser. una lectura a cuatro textos de Agamben. Revista Boletín Redipe, No. 8:1.

Hurtado F.M. (2019). Propuestas para la enseñanza, formación y difusión de la educación prenatal en Iberoamérica. Revista Boletín Redipe, 8:6. Pags 70- 82.

Nussbaum, M. (2005). El cultivo de la humanidad. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.

Ortega R., P – Romero S., E (2019). A la intemperie. Conversaciones desde la pedagogía de la alteridad. Ediciones Octaedro, S.L., Barcelona.

4.

EDUCACIÓN PROPIA: DESDE UNA MIRADA SOCIOCULTURAL LIBERADORA EN EL PUEBLO INDÍGENA WIWA DE ABOWIMAKE, DEPARTAMENTO DE LA GUAJIRA

Clara Judith Brito Carrillo13

Milvia Jose Zuleta Perez14

Sayuris Martinez Salas15

RESUMEN

[13] Mcs .Desarrollo y Gestión de empresas sociales. Esp. Gerencia Social. Trabajadora Social, Docente Universidad de la Guajira. Investigador asociado. Art. Inclusión Social En Prevención De Conductas Adictivas En Ambientes Escolares: Desafíos Del Trabajador Social. 2016. escenarios@trabajosocial.unlp.edu.arl. La gestión y dirección del talento humano desde el análisis sobre clima organizacional y sus dimensiones: un estudio de caso. 2018. revista Aglala. http://revistas.curn.edu.co/index.php/aglala/index. e-mail clarabrito@uniguajira.edu.co https://orcid.org/0000-0001-8788-7326.

[14] Mcs. Magister en Bioética. Especialista en Gerencia de los Servicios de Salud. Trabajadora Social. Docente Uniguajira. Email: mjzuleta@uniguajira.edu.co. https://orcid.org/0000-0001-5771-9655

[15] Mcs. En Gerencia de recursos humanos. Trabajadora social. Docente catedrático. Universidad de la guajira. Email: smartinezs@uniguajira.edu.co. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-5348-3323

Desde diferentes perspectivas, Educación propia: Desde una mirada sociocultural liberadora en el pueblo indígena wiwa de Abowimake en el distrito especial turístico y cultural de riohacha, departamento de La Guajira, provee de conocimientos que fortalecen el quehacer cotidiano del profesional de Trabajador social.

Así mismo, el contacto directo con el pueblo indígena, permitió visibilizar, una cosmovisión afianzada por una cultura propia, un territorio tradicional apoyado en creencias concebidas como el espacio terrenal que mantiene su permanencia y su sentido étnico. A través del desarrollo de prácticas culturales y reglas que condicionan su vida en un espacio sagrado, marcado por lugares de trascendencia simbólica.

No obstante, una multiplicidad de afectaciones e inercia sociocultural por factores de riesgos, incidieron para que el pueblo Wiwa, ubicado en la Ciudad Riohacha, La Guajira, contribuyeran, en tomar la decisión de no retornar a sus lugares de origen La Laguna y el Limón (Sierra Nevada de Santa Martha jurisdicción Guajira).

Sin embargo, prevalecen la autonomía liderazgo y pagamentos que garantizan su vida en la tierra, Por tanto, “Según la creencia ancestral de los pueblos indígenas de la Sierra Nevada, ella es la tierra, donde está guardado el conocimiento (…) traza los límites del corazón del mundo, y contiene los guardianes de aquellos que se encuentran al interior de esta zona” PONTIN, Maurizio. (2005), por su parte, guardan celosamente la reconstrucción de memorias históricas y la restauración sociocultural, fundamentales para el empoderamiento del Trabajo Social en la construcción conceptual desde la representación Decolonial.

Palabras clave: Giro decolonial, decolonización, prácticas y cultura.

INTRODUCCIÓN

"Investigar es ver lo que todo el mundo ha visto y pensar lo que nadie más ha pensado".

Albert Szent-György

A través de un contexto que se moldea en dos culturas: indígena y occidental, en que la comprensión de la historia a partir del occidente, que es respaldada por las voces y experiencias de vencedores y se suprimen las de los vencidos, esos vencidos como lo menciona Mignolo (2014) "Son los portadores de un paradigma epistemológico silenciado y negado por la gramática cultural dominante", son esos los vencidos los que hoy están retando el pensamiento occidental. Por lo anterior, a partir de esta investigación se pretende dar voz a esa cultura propia, a la cultura del pueblo indígena Wiwa de Abowimake asentada en la ciudad de Riohacha en el departamento de La Guajira.

Es imprescindible señalar que, a partir de la voz del pueblo indígena Wiwa de Abowimake, existe plenamente conciencia de las exigencias de la misma sociedad y son ellos los que subsisten en medio de adversidades sin descuidar la propia realidad en su asentamiento, empezando por el rescate de la identidad del territorio, el cual, ha sido fortalecido con relación al tejido social. No ajeno a ello las condiciones de vida no son óptimas denotando su hacinamiento, carencia de servicios públicos e inestabilidad sociolaboral. En este orden de ideas, las familias indígenas Wiwa de Abowimake han sobrevivido en medio de dificultades, de tal forma, que esas vicisitudes no generan obstáculos en su territorio de origen, todavía cabe señalar que el pueblo indígena Wiwa de Abowimake se encuentra en el proceso de fortalecer su cultura propia, es por ello, que es necesaria la presencia del Estado y gobernantes del departamento con proyectos y programas, que tengan en cuenta las necesidades más sentidas de los indígenas Wiwa de Abowimake, de tal modo que, el proyecto debe surgir de ellos y para ellos como ciudadanos con derechos.

Por otro lado, surgen nuevas miradas de reflexión a la cotidianeidad al quehacer del profesional, a partir de un trabajo social decolonial e intercultural que parte de unas epistemologías sociales críticas, donde el trabajador oblicua su mirada al “otro” a ese otro que contrae su propia identidad, su propio territorio que converge sus tradiciones y costumbres ancestrales.

Por otra parte, para el fortalecimiento de la investigación se establece un hilo conductor del conocimiento científico, el cual se instaura en el contacto directo con las realidades económicas, sociales, políticas, ideológicas y culturales, de tal modo que exige a esa relación intrínseca entre estudiante, docente y academia romper paradigmas tradicionales, que requieren ser visualizados a través de investigaciones nacionales e internacionales.

En este sentido, se destaca, que a través de los eventos académicos tales como la Apropiación, generación, gestión y uso edificador del conocimiento, se visibilizan resultados de investigaciones de impacto a nivel internacional, nacional y regional, los cuales se fortalecen en la medida que los actores sociales, educativos y culturales, asumen sus responsabilidades en las transformaciones étnicas los aspectos mas importante, en lo que respecta a la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), establece que el nombre “Wiwa” proviene de la raíz Wi que significa calido, los de las tierras bajas cálidas, Wi tambien significa “engendrar” o dar origen. Los Wiwas son conocidos commo Sanjá (sanha o Sanká), que significa nativos o indigenas, en oposición a sentalo, extranjero, no indígena. Otras denominaciones son gentilicios propios de poblados indigenas: guamacas (de guamaka), marocaseros (de Marokaso), arsarios (de El Rosario). Los Wiwa son agricultores que cultivan yuca, ñame, malanga, plátano, maíz, fríjol, coca y caña de azúcar para consumo familiar y café para comerciar.

El indígena Wiwa, también con nombre alterno como: arzario, guamaca, malayo, Sanjá, Damana. Habitan en la Sierra nevada de Santa Marta, departamento del Cesar, La Guajira, y Magdalena. Comparten el territorio con parte de los

resguardos Kogui y Arhuaco. Algunos de sus principales asentamientos se localizan entre la cuenca media-alta del rio Ranchería y el Rio Cesar y Badillo. Su lengua pertenece a la familia lingüística chibcha. (Arango y Sánchez, 1997, p. 406

DESARROLLO

La comunidad indígena Wiwa de Abowimake, se encuentra localizada geográficamente, en la comuna 10 del Distrito Turístico y Cultural de Riohacha, La Guajira. Cabe mencionar que esta Comuna se encuentra intervenida por el Gobierno Nacional y departamental, por una serie de situaciones conflictivas que poseen sus afectaciones para el desarrollo social, económico, cultural y político. Por otra parte, la comunidad indígena Wiwa de Abowimake, fue víctima del conflicto interno armado, es por ello que se desplazan de la Laguna y el Limón en la Sierra Nevada de Santa Marta y se ubican en La Ciudad de Riohacha, donde inician sus procesos de readaptación sociocultural y familiar, a través del programa de asistencia social humanitaria de la Cruz Roja Colombiana Seccional La Guajira.

En este orden de ideas, se inicia la reconstrucción del tejido social a través de los entes públicos, privados y/o mixtos, los cuales dada la magnitud de sus problemas y necesidades, diseñaron estrategias para fomentar nuevas prácticas socioculturales a l interior de la comunidad Wiwa. Es por ello, que en los actuales momentos forman parte de la Organización Wiwa Yugumaiun Bunkuanarrua Tayrona, donde fortalecen el rescate de sus identidades a través del respeto por los usos y costumbres.

Dentro de este contexto, se evidencian cifras de consideración si se tienen en cuenta los siguientes aspectos los cuales datan del:

Censo (DANE, 2005) reportó 10.703 personas autoreconocidas como pertenecientes al pueblo indígena Wiwa, de las cuales el 50,8% son hombres (5.433 personas) y el 49,2% mujeres (5.270 personas). El pueblo Wiwa se concentra en el

departamento de La Guajira, en donde habita el 49,18% de la población (5.264 personas). Le sigue Cesar con el 45,72% (4.893 personas) y Magdalena con el 4,51% (483 personas). Estos tres departamentos se concentran el 99,41% poblacional de este pueblo. Los Wiwas representan el 0,8% de la población indígena de Colombia.

Tabla 1 Población Wiwa según datos del DANE.

Total de la población: 10.703 personas		
Departamento de mayor concentración	N° de habitantes. Población Wiwa	Porcentaje sobre el total de la población Wiwa
La Guajira	5.264	49,18%
Cesar	4.893	45,72%
Magdalena	483	4,51%
Total	10.640	99,41%

En vista de lo anterior, se denotan la necesidad de investigar sobre el Giro decolonial ,desde una mirada sociocultural, liberadora y propia del pueblo indígena Wiwa de Abowimake en el Distrito Especial Turístico Y Cultural De Riohacha, Departamento de La Guajira, lo cual permitirá describir los sucesos acontecidos a partir del rompimiento de su cosmovisión, sin embargo, y ante las adversidades vividas por la pérdida de sus territorios propios, no deparan, ningún escenario para poder sobrevivir en medio de las hostilidades y el abandono de las políticas públicas y sociales.

No obstante, Organización Wiwa Yugumaiun Bunkuanarrua Tayrona, 2015, expresa que:

> “El principio de integralidad como máxima connotación ancestral que se sustenta en la misión de protección y conservación, con los cuales la constitución de origen define, que tanto el aprendizaje como el ejercicio de sus normas contemple con rigor la importancia y la necesidad de preservar la armonía y el orden recíproco entre los elementos de la naturaleza y el hombre como parte activa de la misma. El

> significado profundo y la explicación de la integralidad, se resume en un eje básico para el hombre: la vida. Todos sus elementos son portadores de vida y se constituyen en principio de vida entre todo lo existente, vista desde el orden social y político, como también desde la visualización profunda del pensamiento y del espíritu."

En este orden de ideas, al referenciar la incidencia de los componentes intrínsecos desde las perspectivas decoloniales a partir de una mirada sociocultural, liberadora y propia del pueblo indígena Wiwa de Abowimake, cuando se corrobora las apreciaciones de Irureta (2012), quien afirma..

> La decolonización es el proceso que permite al hombre erigirse en sujeto activo del cambio individual y social, para cuyo propósito debe liberarse de las estructuras inconscientes que condicionan su pensamiento y su lenguaje .Para ello es importante develar el poder oculto en los discursos y su efecto regulador o normalizador de comportamientos. Así, es posible luchar contra la dominación que opera en el ámbito de las representaciones simbólicas y se expresa en nuestras actitudes, emociones y conductas

Frente a los anteriormente descrito, se denota una articulación con los planteamientos Organización indígena Gonawindua Tayrona, (2012) establece que: "El orden del territorio y las formas de vida están escritos en los códigos de la naturaleza: en lagunas, en las piedras, en los cerros, en el canto de los pájaros y en el sonido de la brisa. Nuestros Mamanyina conocen y manejan espiritual y materialmente estos códigos los cuales contienen los lineamientos para educación o formación propia, para la organización y el mantenimiento del bienestar social, para el equilibrio del ambiente, la protección de la naturaleza y para la existencia física y espiritual"

Finalmente, Según Peñaranda (2006)…

> El territorio tradicional de los indígenas Wiwa se apoya en sus creencias, las cuales conciben el territorio como el espacio terrenal que mantiene su permanencia y su sentido étnico en el cual pueden desarrollar

> sus prácticas culturales, asumiendo ciertas reglas que condicionan su vida en un espacio sagrado, marcado por lugares de trascendencia simbólica, los cuales se deben alimentar y fortalecer mediante los pagamentos para garantizar su vida en la tierra. Además, los Wiwa tienen una característica muy particular que los distinguen de los demás pueblos indígenas de la SNSM (Sierra Nevada de Santa Marta), está es la práctica de movilidad es decir, las familias y las personas se trasladan de un lugar a otro con mucha frecuencia. Esta característica puede corresponder por roles específicos que tienen los pueblos indígenas de la Sierra; en este caso los Wiwa según sus creencias y de la de los demás pueblos indígenas de la SNSM, tienen una clara función, que es ser los protectores de las zonas bajas de la Sierra, aspecto que se ha visto trastocado por los distintos acontecimientos históricos y contemporáneos. (P.p. 89-90).

En vista de lo anterior, se discuten sobre el pueblo indígena Wiwa y su contraparte con la colonialidad y la construcción cultural, en este sentido, la pregunta que se orienta ¿Cómo influye el giro decolonial desde una mirada sociocultural, liberadora y propia del pueblo indígena Wiwa en la reconstrucción del tejido social de Abowimake en el Distrito Especial Turístico y cultural de Riohacha departamento de La Guajira?

BASES TEÓRICAS

COSMOVICIÓN

El concepto de cosmovisión consiste en las suposiciones, premisas e ideologías de un grupo sociocultural que determinan cómo perciben el mundo. Por ende, Sánchez (2010) plantea: La cosmovisión se puede describir como lentes, modelo o mapa desde el punto de vista del cual las personas perciben la realidad. Aún más, Según James W. Sire citado

por Sánchez menciona que, una cosmovisión es un compromiso, una orientación fundamental del corazón, que se puede expresar como una historia o un juego de presuposiciones (suposiciones que pueden ser ciertas, parcialmente ciertas o completamente falsas) que tenemos (consciente o subconscientemente, consistente o inconsistentemente) acerca de la constitución básica de la realidad, y que provee el fundamento sobre el cual vivimos y actuamos.

Para reafirmar lo expresado, Restrepo (s.f) afirma: “La cosmovisión, como sistema cognoscitivo, componente de la estructura básica del pensamiento y la cultura, hace parte también de la gran urdimbre del conocimiento humano” (p. 34).

- CULTURA

La cultura es una especie de tejido social que abarca las distintas formas y expresiones de una sociedad determinada. Por lo tanto, las costumbres, las prácticas, las maneras de ser, los rituales, los tipos de vestimenta y las normas de comportamiento son aspectos incluidos en la cultura. Clifford Geertz, en los años setenta, define la cultura como pautas de significados. Por consiguiente, Geertz restringe el concepto de cultura reduciéndolo al ámbito de los hechos simbólicos. Este autor sigue hablando de pautas, pero no ya de pautas de comportamientos sino de pautas de significados, que de todos modos constituyen una dimensión analítica de los comportamientos (porque lo simbólico no constituye un mundo aparte, sino una dimensión inherente a todas las prácticas). Vale la pena recordar el primer capítulo del libro de Clifford Geertz La interpretación de las culturas (1992), donde afirma, citando a Max Weber, que “la cultura se presenta como una telaraña de significados que nosotros mismos hemos tejido a nuestro alrededor y dentro de la cual quedamos ineluctablemente atrapados” (p. 20). Con esto se puede decir que la cultura según este autor es la creación que cada sujeto conceptúe de acuerdo a su posición, conocimiento e intención, la cultura se define teniendo en cuenta el grupo o población a destacar.

Por otro lado, Para la Unesco, la cultura permite al ser humano la capacidad de reflexión sobre sí mismo: a través de ella, el hombre discierne valores y busca nuevas significaciones.

> "La cultura puede considerarse actualmente como el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias y que la cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo." (UNESCO, México, 1982)

- DECOLONIZACION

Los autores Gomez, et al. (2014) refiere que decolonizar el saber de las ciencias sociales y el trabajo social o más alla de las fronteras de la diversidad implica imaginarnos y caminarnos otras universidades, no mercantilisas, ni incluentes, ni autoritarias, ni coloniales, ni positivistas, sino interculturales, autónomas,diversas, sin cámaras, ni policías, con mejores espacios para aprender, más maestros comprometidos y militantes, más salidas de campo y menos cementos. Con más imaginación. Implica formar y caminar junto con estudiantes comprometidos y militantes los territorios colectivos y los procesos político-organizativos de las comunidades en resistencia, tejer redes con los movimientos sociales hacia horizontes epistemológicos otros, hacia la liberación de la madre tierra del canibalismo consumista, depredador, hacia la autonomía, la autodeterminación, el autogobierno y el buen vivir de los pueblos. (p. 62)

Por otro lado, para refozar lo mencionado anteriormente y desde una perspectiva indígena se cita a la Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas – CAOI, (2012) "Despojados, perseguidos, masacrados en trabajos forzados, prohibidos de usar nuestras vestimentas e idioma, de practicar nuestra espiritualidad, los pueblos indígenas, sin embargo, resistimos. Conservamos principios y prácticas ancestrales como la reciprocidad y la complementariedad, nuestra

identificación con la Madre Tierra, nuestros sistemas propios de trabajo y economía colectivos, de organización social, nuestros sistemas de autoridades y de justicia, nuestra cultura.

Por otra parte, De acuerdo a los planteamientos de Fajardo y Gamboa (1998):

> Las comunidades no tradicionales, que son las más afectadas por la aculturación y el mestizaje, se diferencian porque en ellas ya no se habla la lengua Damana, porque los hombres y las mujeres ya no llevan su vestido tradicional, porque los hombres ya no llevan su cabello corto, las personal ya no recurren al unguma porque la hoja de coca ha perdido su significación ritual y los hombres ya no poporean… es decir se han extraviado elementos significativos de la cosmovicion ancestral y de la cultura material. Sin embargo, hay que destacar que esta diferenciación a veces no es nítida, porque hay comunidades que en su apariencia exterior se asemejan a las comunidades no tradicionales, pero que mantienen vigentes no solo el damana, y la costumbre dumburu, sino muchas manifestaciones y expresiones de la cosmovisión. (p. 102)

Por otro lado, Según Maldonado (2008) afirma que La idea de descolonización también comprende el primer momento del giro des-colonial propiamente hablando. Este se trata de un cambio radical en la actitud del sujeto que confronta o es testigo de la expansión de este mundo de amos y esclavos. La actitud des-colonial nace cuando el grito de espanto ante el horror de la colonialidad se traduce en una postura crítica ante el mundo de la muerte colonial. La descolonización remite a la transformación de estructuras económicas y políticas, aquella implica una crítica a las formas de producción de saber, a los procesos de subjetivación y a las relaciones sociales que agencian procesos de subalternización. (p.66)

GIRO DECOLONIAL

Según Maldonado (2014), El giro decolonial es la apertura y la libertad del pensamiento y de formas de vida-otras (economías-otras, teorías políticas-otras); la limpieza de la colonialidad del ser y del saber; el desprendimiento de la retórica de la modernidad y de su imaginario imperial articulado en la retórica de la democracia. El pensamiento decolonial tiene como razón de ser y objetivo la decolonialidad del poder (es decir, de la matriz colonial de poder).

Desde otra perspectiva, el giro des-colonial se refiere más bien, en primer lugar, a la percepción de que las formas de poder modernas han producido y ocultado la creación de tecnologías de la muerte que afectan de forma diferencial a distintas comunidades y sujetos. Este también se refiere al reconocimiento de que las formas de poder coloniales son múltiples, y que tanto los conocimientos como la experiencia vivida de los sujetos que más han estado marcados por el proyecto de muerte y deshumanización modernos son altamente relevantes para entender las formas modernas de poder y para proveer alternativas a las mismas. En este sentido, no se trata de una sola gramática de la descolonización, ni de un solo ideal de un mundo descolonizado. El concepto de giro des-colonial en su expresión más básica busca poner en el centro del debate la cuestión de la colonización como componente constitutivo de la modernidad, y la descolonización como un sinnúmero indefinido de estrategias y formas contestatarias que plantean un cambio radical en las formas hegemónicas actuales de poder, ser, y conocer. (Maldonado, 2008, p. 66)

Por otra parte, el cambio de la actitud natural racista o individualista de la modernidad a la actitud des-colonial de cooperación en la ruptura con el mundo de la muerte colonial es el momento más fundamental del giro des-colonial. La descolonización no se puede llevar a cabo sin un cambio en el sujeto. Este asunto está relacionado a lo que otros han denominado como la descolonización de la mente o del imaginario histórico y la memoria (Pérez, 1999)

Si bien, el giro-descolonial se refiere pues al momento cuando la sospecha del esclavo queda ratificada y altera la conciencia del esclavo de forma global. A la razón del colonizador investida de mentira, se opone en este caso una razón des-colonizadora (razón des-colonial) que se opone a la mentira y la hipocresía moderna/colonial.

Ahora bien, el giro decolonial implica una forma de producción de sentido que remite a la experiencia generada por la diferencia colonial. No busca posicionarse en la suspensión de la subjetividad que conoce, sino develar la experiencia subalterna de mundo, permitiendo la articulación de diferentes lugares, saberes y subjetividades sometidas. Es por esto que más que una opción teórica, entre otras disponibles para el investigador, la decolonialidad "parece imponerse como una necesidad ética y política para las ciencias sociales latinoamericanas" (Castro y Grosfoguel, (2007), p.21).

- TERRITORIO

Para entender el territorio se partió de los aportes de Sosa en su libro ¿Cómo entender el territorio?, en este sentido, el territorio como geo-eco-antrópica, es el espacio geográficoecológico concebido por sus formas de relieve, fuerzas endógenas (causas internas), fuerzas exógenas (causas externas), condiciones ambientales y la biodiversidad, en interrelación con los seres humanos (Sosa, 2012). Desde este ángulo, el territorio es un proceso histórico en relación con los fenómenos naturales y el ser humano que lo transforman y construyen, asimismo, las personas son transformadas por los cambios del territorio.

De manera que, el territorio es más que un espacio físico y geográfico, se debe entender como una construcción que enmarca lo social, político, económico, histórico, cultural, ecológico en relación con el ser humano que lo interviene construyéndolo, transformándolo y apropiándose del espacio físico con sus acciones. Damonte (2011) afirma: "cuando los espacios son apropiados y delimitados socialmente (económica, política o culturalmente) nacen los territorios" (p.11). Es

decir, que debe haber una organización social internamente del colectivo o comunidad, para que un espacio físico sea reconocido como territorio por otros colectivos sociales.

De igual modo, Sosa (2012) reafirma: “el territorio es el lugar estructurado y organizado en su espacialidad por medio de relaciones entre los seres humanos y los demás elementos que contiene” (p. 10). Esto quiere decir que, el espacio físico es configurado geográficamente, por prácticas y un sistema de gobierno en relación con el ser humano y el entorno. En este sentido, la comunidad de Abowimake ha desarrollado prácticas y costumbres ancestrales traídas de la Sierra Nevada de Santa Marta adaptándolas a un nuevo espacio, así mismo, han construido y adoptado otras.

De esta manera, el territorio es “más que un espacio de soberanía estatal o de una circunscripción político-administrativa al interior de la entidad política” (Sosa, 2012, p. 15). Esto quiere decir que, la delimitación por condiciones de soberanía y poder, no son las que le dan sentido al territorio, es la historia, culturas, costumbres, un sistema de gobierno, economía, en relación con los elementos físicos, biológicos, ecológicos, que lo constituyen y lo identifican de otros territorios.

Dentro de este contexto, Jara (como se citó en Sosa, 2012) afirma: “el territorio, (...) es un nido que abriga realidades cambiantes que no son un simple agregado de elementos o cosas separadas”. Esto lleva a decir que, un territorio contiene múltiples realidades sociales debido las diversas dinámicas del contexto social que han quedado inscritas al mismo, las cuales lo van transformando y significando según la época y la cultura.

Asimismo, el territorio es representado por las interpretaciones sujeto-sujeto (practicas, intereses, valores, creencias y significados) y el contexto, que le dan los actores al mismo. Estas pueden provenir de la cosmovisión y forma de organización comunal, las cuales, son construidas por los grupos o comunidades, dándole sentido a un espacio determinado. De manera que, las representaciones son producto de las prácticas desarrolladas por el ser humano en relación con el territorio. De esta manera, las comunidades o colectivos sociales construyen un espacio físico mediante la relación de las personas con el territorio, el cual, es trasformado por dinámicas en cuanto a nivel político, social,

económico, ecológico, físico y cultural, del mismo modo, por las prácticas realizadas por las poblaciones o comunidades, es por ello, que se distinguen y diferencian unas de otras. Restrepo (2012) señala:

El territorio es espacio construido por el tiempo, cualquier región o cualquier localidad es producto del tiempo de la naturaleza y del tiempo de los seres humanos y los pueblos; es decir, en lo fundamental, el territorio es producto de la relación que todos los días entretejemos entre todos nosotros con la naturaleza y con los otros. (p.2)

En esto quiere decir que, el territorio es producto de un largo proceso, que tiene inscrito en el la historia de los antepasados y la de ellos mismos, las luchas por él, costumbres, prácticas, construidas y desarrolladas por ellos para darle significado y sentido a un lugar, además, es fruto de la relación del hombre con el espacio físico en el que se establecieron, de esta manera, ellos construyen su identidad. Restrepo (2012) afirma: “el territorio no es simplemente lo que vemos; mucho más que montañas, ríos, valles, asentamientos humanos, puentes, caminos, cultivos, paisajes, es el espacio habitado por la memoria y la experiencia de los pueblos” (p. 2). Es decir, que el territorio es parte de la construcción de la identidad de las comunidades indígenas, puesto que, este es parte de su ámbito cultural.

METODOLOGIA

Este capítulo se incumbe a la estrategia metodológica por el cual se orienta el problema y se buscan las respectivas respuestas, dado que, la metodología de investigación adquiere sentido y pertinencia a partir de un problema de investigación en coherencia con la posición teórica. Para Ruiz (2003), en el acercamiento al objeto de estudio se fueron identificando determinados elementos metodológicos e investigativos que conforman el método, el cual definió la relación entre el objeto y el investigador, caracterizada por la reflexión constante en el contacto de la realidad.

ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

El enfoque metodológico de la investigación para comprender cómo el giro decolonial se exterioriza en el proceso sociocultural propio de la comunidad Wiwa, es el enfoque cualitativo. Este estudia la realidad social en su contexto, su finalidad es explorar y describir las cualidades de los participantes y del medio en el que se encuentra una comunidad o población, los significados que tienen las prácticas que realizan, como entienden las trasformaciones sociales, del territorio y de ellos mismos, con el propósito de comprenderla e interpretarla. Es decir, trata de descubrir tantas cualidades como sea posible de una comunidad y su medio, practicas, creencias, transformaciones, estructura, economía, jerarquía, organización, relaciones, entre otros, y de los sujetos que hacen parte de ella, y así, descubrir la particularidad lo que los identifica de otros y de otras comunidades.

Según, Hernández, Fernández y Baptista (2010) mencionan que:

> (Martínez, p.128). Se comprende, que el proceso de indagación debe tener en cuenta tanto las cualidades del contexto, como la de sus participantes, y elementos externos que se relacionan de forma indirecta con la situación o entorno que se está investigando, para que el análisis e interpretación sea integral, y así, comprenderlo en su totalidad.

Por todo lo mencionado anteriormente, la investigación será de carácter cualitativo, dado que, la metodología cualitativa según Herrera (2013), proporciona herramientas que permiten explorar situaciones complejas abordando el fenómeno de estudio desde diversos ámbitos. Por ello, se considera a los participantes de la presentación investigación que en este caso son indígenas Wiwa de la comunidad de Abowimake quienes son los agentes protagonistas, los cuales mantienen un papel activo y son quienes están inmersos en un mundo que deben interpretar, ya se encuentran inmersos en esa realidad.

Por otra parte, Hernández (2012) cita que: lo cualitativo consiste en utilizar la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación. De tal modo, que en el estudio no solo se hará una recopilación de información, sino que posibilitara la descripción e interpretación del giro decolonial intrínseco a las practicas propias del pueblo indígena Wiwa de la comunidad de Abowimake, que parte desde su propia social y contextual.

TIPO DE INVESTIGACIÓN

El tipo de investigación adecuado para esta indagación es el fenomenológico, el cual Según Martinez (2007), la fenomenología y su método nacieron y se desarrollaron para estudiar las realidades como, son en sí, dejándolas que se manifiesten por si mismas sin constreñir su estructura desde afuera, sino respetándola en su totalidad. De tal forma que, la fenomenología se confiere como el estudio de los fenómenos tal y como son experimentado, vivido y percibido por el hombre.

Por otra parte, Husserl (2011), prescribía abstenerse de los prejuicios, conocimientos y teorías previas con el fin de basarse de manera exclusiva en lo dado y volver a los fenómenos no adulterados. No desea excluir a su objeto de estudio nada de lo que se presenta al a conciencia, sin embargo, desea aceptar solo lo que se presenta y, precisamente, así como se presenta; y este punto de partida es puesto como base debido a que el hombre solo puede hablar de lo que se presenta en su corriente de conciencia o de experiencia, y además porque, como afirma Laing (1998), su conducta es una función de sus vivencias.

Por lo anterior es válido citar a Rogers (1959) quien realiza un aporte a la fenomenología y alude que “el marco de referencia es el mundo del hombre conformado por la experiencia, percepciones, recuerdos, donde la investigación se valida desde la cotidianidad”. Este enfoque fenomenológico es apto y relevante para esta investigación ya que el objetivo

principal de esta indagación es describir el giro decolonial desde una mirada sociocultural, liberadora y propia del pueblo indígena Wiwa de Abowimake.

Diseño de la investigación

El diseño de la investigación o el interés comprensivo de la misma se encauza en el método interpretativo, el cual Según Valles (1999), trasciende la preocupación fenomenológica por capturar el punto de vista de los actores, por la verificación y por discriminar las perspectivas hechas por el autor a partir de su experiencia en su propio escenario cotidiano y las perspectivas hechas por el investigador desde fuera.
Consecuentemente, en la investigación que se desarrolla se realizaran las observaciones pertinentes a fin de recolectar toda la información necesaria que posibiliten el cumplimiento del propósito general del estudio que es la descripción del el giro decolonial desde una mirada sociocultural, liberadora y propia del pueblo indígena Wiwa de Abowimake.

Población y muestra

La población en “una investigación puede tener como propósito el estudio de un conjunto numeroso de objetos, individuos, e incluso documentos. A dicho conjunto se le denomina población (…) es un conjunto finito o infinito de elementos con características comunes (…)” (Arias, 2006, p. 81). Es decir, la población en investigación se puede referir tanto a lo demográfico, como a lo estadístico, según lo que se pretenda indagar y conocer. En este sentido, la población con la que se realizará la investigación es con el grupo indígena Wiwa teniendo en cuenta a adultos y jóvenes.
Dentro de este contexto, la muestra según Hernández, Fernández, y Baptista, (2010) dicen: “En el proceso cualitativo, es un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc., sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que

necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia" (p.394). De acuerdo con lo planteado por los autores, en el presente proyecto la muestra será de 5 personas, entre esas están 2 hombres y 3 mujeres de la comunidad indígena Wiwa.

Fuentes De Recolección De La Información.

Fuentes Primarias

Para el presente estudio se toma como fuente primaria la información suministrada a partir de las entrevistas a indígenas Wiwa de la comunidad de Abowimake.

Técnicas De Recolección De Datos

Las técnicas de recolección son definidas según Restrepo (2010), como las diferentes herramientas de investigación que buscan ofrecer, mediante un énfasis en la descripción, una comprensión de aspectos de la vida social" (p. 1). Además, Tamayo y Tamayo (2014) citan que la técnica de recolección es la expresión operativa del diseño de investigación y que específica concretamente cómo se hizo la investigación. De tal modo que las técnicas de recolección de datos le permiten al investigador recoger información en una comunidad para la comprensión de una situación determinada, a través de un procedimiento organizado. En este sentido, para el desarrollo de esta investigación se escogió como técnicas de recolección de datos la observación participante y la entrevista.

Entrevista

Según Lombarda (2011) señala que, la entrevista es un intercambio de ideas y opinines mediante una conversación que se da entre una, dos o más personas, donde el entrevistador es el desinado para preguntar. Todos aquellos presentes en la charla dialogan en pos de una cuestión determinada planteada por el profesional. Muchas veces la espontaneidad y el periodismo moderno llevan a que se dialogue libremente generando temas de debates surgidos a medida de que la charla fluye.

Del mismo modo, Spradley (como se cita en Guber, 2001) “la entrevista es una estrategia para hacer que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree una situación en la cual una persona (el investigador-en-trevistaclor) obtiene información sobre algo interrogando a otra persona (entrevistado, respóndeme, informante)”. En este sentido, la entrevista etnográfica se da en un clima de relación con el otro, de la que se obtiene una información de forma verbal, y por medio de la observación, sin presión y con tranquilidad.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Para recolectar la información sobre el giro decolonial, desde una mirada sociocultural, liberadora y propia del pueblo indígena Wiwa de Abowimake en el Distrito Especial Turístico y cultural de Riohacha departamento de La Guajira, se realizaron 5 entrevistas, 2 de ellas se le realizaron a dos hombres de la comunidad de Abowimake y las otras 3 entrevistas se le realizaron a mujeres de dicha comunidad. De tal manera, que a través de ellos se obtuvo información sobresaliente del tema en estudio, pudiendo englobar cada uno de los componentes generales y específicos que se esbozaron en el proceso investigativo.

PROCESO DE ANÁLISIS

Para el proceso de análisis de se tendrá en cuenta las unidades de análisis que surgieron de las subcategorías en estudios, las cuales a su vez se desprenden de las dos categorías de la presente investigación, este proceso se da de la siguiente forma:

CONTENIDOS DE UNIDADES

TIPO DE PREGUNTAS	UNIDADES
¿Cómo el pueblo indígena Wiwa desde una mirada sociocultural ha llevado a cabo la reconstrucción del tejido social dentro de la comunidad?	Tejido social y comunidad
¿Cómo ha influido el mundo occidental en la cultura Wiwa?	Influencia occidental
¿Cómo han hecho para fortalecerse en medio de un mundo occidental?	Fortalecimiento
¿Cómo ha sido el proceso de restauración en el ámbito económico, social y cultural al interior de la comunidad indígena Wiwa?	Restauración

Elaboración investigadoras: Brito, Caicedo, 2019	¿Cuáles han sido las prácticas socioculturales propias del pueblo indígena Wiwa?	Practicas socioculturales	
	¿Frente a las exigencias del mundo occidental, ¿Estaría usted de acuerdo a un retorno a su lugar de origen?	Retorno lugar de origen	

HALLAZGOS EN LA COMUNIDAD INDIGENA WIWA DE ABOWIMAKE RIOHACHA, DISTRITO ESPECIAL TURISTICO Y CULTURAL DE LA GUAJIRA RECONSTRUCCIÓN DE LAS MEMORIAS HISTÓRICAS DESDE LAS PERSPECTIVAS DE CALIDAD DE VIDA

La comunidad indígena Wiwa de Abowimake, presenta un bajo índice en su calidad de vida, empezando, porque la comunidad, no se acogió a la Ley de retorno de sus lugares de orígenes tales como La Laguna y el Limón en la Sierra Nevada de Santa Marta Jurisdicción La Guajira.

Cabe destacar, que las Cuarenta y cinco Familias, residen en la comunidad, fueron víctimas del conflicto armado, en el año 2002, lo cual generó una serie de situaciones problematizadas producto de las adversidades e incertidumbre que vivieron, reinician un nuevo proceso de readaptación y reconstrucción del tejido sociocultural.

En otras palabras, con una multiplicidad de vicisitudes, se enfrentan a una realidad desconocida, sin embargo la Cruz Roja Colombiana Seccional Guajira, ante cada una de los episodios vividos de estas familias, dando uso sus principios y misión, les brinda atención integral tales como: servicios médicos, medicamentos, vacunación, recreación, apoyo con alimentos, seguimiento psicosocial, entre otros, a través del programa de asistencia social humanitaria.

En vista de los hechos repugnantes cometidos por los grupos existentes en ese momento el departamento de La Guajira llama a la solidaridad ciudadana e institucional, lo cual fue de gran soporte para buscar alternativas de solución con relación a las necesidades existentes, en este sentido las entidades gubernamentales y no gubernamentales, diseñan estrategias para aliviar el dolor humano, es por ello, que el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), Alcaldía Municipal, Gobernación, Presidencia de la República y organismos internacionales, dirigen sus mirada solo con el único interés de brindarles apoyo y colaboración.

después de 16 años, cada uno de los miembros de Abowimake, han reconstruido sus vidas, no obstante en sus retinas permanece los relatos como memorias históricas de hechos que jamás debieron suceder porque según expresa el Señor Carlos Loperena Joño, Comisario de la etnia Wiwa “Nunca debimos salir de nuestro territorio lleno de paz, de armonía integral donde el mundo se conjuga con la naturaleza, donde no existía luchas de poder, porque en la Sierra no cancelábamos ni agua, ni luz , ni gas, porque la naturaleza nos los daba todo”

Al trascurrir del tiempo, la comunidad Indígena Wiwa de Abowimake, sobrevive en medio de las exigencias que posee la sociedad, su calidad de vida no es óptima, existe hacinamiento, han sido engañados por los gobernantes, abandonados de las políticas públicas y sociales, aún siguen siendo desplazados y seguramente pese a la inclemencia de lo acontecido, guardan con fe y esperanza no descartar, en rescatar y recuperar su identidad cultura l propia de la Sierra Nevada de Santa Marta

Elaboración, Brito, Caicedo, 2019

HALLAZGOS EN LA COMUNIDAD INDIGENA WIWA DE ABOWIMAKE

RIOHACHA, DISTRITO ESPECIAL TURISTICO Y CULTURAL DE LA GUAJIRA

RECONSTRUCCIÓN DE LAS MEMORIAS HISTÓRICAS DESDE LAS PERSPECTIVAS DE COSMOVISIÓN

En el pueblo indígena Wiwa de Abowimake, aún prevalece su propia lengua autodenominada Damana, sin embargo, no todos los de la comunidad hablan la lengua debido a factores como la llegada de los colonos y la llegada de los grupos al margen de la Ley, (Autodefensa de Colombia y las FARC). Por otro lado, se resalta la cultura propia de la comunidad a partir de sus costumbres, dado que, estas costumbres se deben cumplir, y hacer para estar bien con los espíritus y con los demás miembros de la comunidad. La

cultura Wiwa se manifiesta por medio de acciones y actividades que le permiten al pueblo Wiwa y a la comunidad de Abowimake específicamente reafirmar su identidad cultural mediante lo cotidiano. Otro de los aspectos relevantes es el rescate por la identidad a través del respeto por usos y costumbres de los pueblos indígenas asentados en la Sierra Nevada de Santa Marta.

En lo shamaduna o religioso, son las ceremonias o rituales que se deben hacer cada vez que sean pedidos por los ancestros, Ade Serankua o cuando el Mamo lo estime conveniente.

Por otro lado, el Ganguákun o confiesos, es donde todos los miembros de la casa o Gunamanyina les corresponde efectuar la limpieza y purificación en cada uno de los Shikás o personas para quitarse lo negativo de haber cometidos faltas en contra de los preceptos culturales, además, se tiene en cuenta que el lugar para realizar el confieso lo define el Mamo.

Otra de las costumbres propias del pueblo Wiwa en la comunidad de Abowimake es el Zhabino pagamento que consiste en rendirle culto a Ade Serankua en los lugares designados para este ritual. A través de estos también se rinde tributo a los ancestros, a la tierra, al mar, al agua, al sol y a los eclipses

Elaboración, Brito, Caicedo, 2019

HALLAZGOS EN LA COMUNIDAD INDIGENA WIWA DE ABOWIMAKE
RIOHACHA, DISTRITO ESPECIAL TURISTICO Y CULTURAL DE LA GUAJIRA
RECONSTRUCCIÓN DE LAS MEMORIAS HISTÓRICAS DESDE LAS PERSPECTIVAS DE EDUCACION

En el año 2014, La autoridad Señor Carlos Loperena Joño, conjuntamente con la comunidad crearon una escuela dentro de su resguardo, con el fin de recuperar y mantener sus costumbres, creencias, bailes, su idioma natal con los niños y niñas y enseñándoles de su origen. Hoy por hoy, reciben clases 27 niños en multigrados, quienes se encuentran en el rango de 5 a 12 años de edad.

Sin embargo, los niños en esta escuela reciben la educacion basica primaria y despues recurren a las institucones cercanas a la comunidad para poder culminar sus estudios.

Por otra parte, En la comunidad indígena de Abowimake, en los actuales momentos solo dos de sus miembros estudian en la Universidad de La Guajira, en los programas de Biología y Etnoeducación. Existen un tecnólogo y 6 técnicos, Egresados del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), así mismo la comunidad tiene 27 bachilleres y 17 cursando el nivel básico secundario en la educación.

Por otro lado, en relación a los niños que están vinculados al programa de Cero a Siempre, en modalidad propia e intercultural conocido como UCA (UNIDAD COMUNITARIA DE ATENCIÓN), que son programas dentro de las comunidades de asistencia a la infancia, en la comunidad Abowimake se encuentran 2 UCAS, que están

conformados en su totalidad por 32 niños de 0 meses a 5 años de edad, clasificados en niños de paquete, quienes reciben mercados de 6 a 18 meses y niños asistentes, de 18 meses hasta 5 años. La atención lo brinda un agente educativo y una manipuladora por cada UCA.

Elaboración, Brito, C. Clara Judith, 2019

HALLAZGOS EN LA COMUNIDAD INDIGENA WIWA DE ABOWIMAKE
RIOHACHA, DISTRITO ESPECIAL TURISTICO Y CULTURAL DE LA GUAJIRA
RECONSTRUCCIÓN DE LAS MEMORIAS HISTÓRICAS DESDE LAS PERSPECTIVAS DE ORGANIZACIÓN POLÍTICO SOCIAL

La Comunidad indígena Wiwa de Abowimake, tiene una organización político-religiosa, cuya, la cual se encuentra representada: como cabeza visible es el Mamo, donde la comunidad convive bajo las normas y leyes de él. La comunidad de Abowimake es liderada por el Señor Carlos Loperena desde 2002. No obstante, políticamente la autoridad recae en tres figuras, en el siguiente esquema se podrá apreciar la constitución organizativa de la comunidad: -Mama. Comisario-cabos y líderes- Por otro lado, el pueblo indígena Wiwa de Abowimake está bajo la orientación por la ORGANIZACIÓN WIWA YUGUMAIUN TAIRONA BUNKUANARUA

Elaboración, Brito, Caicedo, 2019

CONCLUSION

A través de la Educación propia: Desde una mirada sociocultural liberadora en el pueblo indígena wiwa de Abowimake en el distrito especial turístico y cultural de Riohacha, departamento de La Guajira, fundamenta las bases del ejercicio a la disciplina de Trabajo Social a partir de los productos expuestos, se sitúan en el marco del quehacer cotidiano de la comunidad, dado que, a partir de una particularidad o situación se consideran todas sus características o matices para hablar de esa situación significada, es decir, las personas y el contexto de forma integral (el individuo, la familia, las relaciones, sentires, prácticas, costumbres, entre otros,), y así, comenzar a descubrir esa realidad ubicada en un contexto determinado, con el fin de hallar elementos relevantes como fortalezas, percepciones, sentires, debilidades, necesidades, tradiciones, entre otros, con el propósito de conocerla y así, contribuir con hallazgos que aporten abrir nuevos caminos desde diferentes ópticas para la intervención del Trabajo Social

Finalmente, el pueblo indígena Wiwa de Abowimake no reconstruye su cultura, no reconstruye su tejido social, no reconstruye sus prácticas propias, sino que las fortalece, porque su cultura está viva y sigue latente. El pueblo indígena Wiwa fortalece su identidad a partir de su historia, su territorio, su cultura propia y su organización social,

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

Acosta, Calderón y Gonzales. (2015). Conocimiento tradicional: aportes a la fundamentación de la intervención en trabajo social. (Tesis de pregrado). Universidad de la Salle, Bogotá.

Buelvas, Fuentes y Flores. (2008). Impacto sociocultural del desplazamiento forzado en la comunidad Wiwa ubicada en el barrio dividivi del Municipio de Riohacha (Tesis de pregrado). Universidad de La Guajira, Riohacha.

Castañeda, Rodríguez y Prieto. (2008). reconocimiento de los factores de relevancia socio-cultural en la identidad de los wayuu y los Wiwas (Tesis de pregrado). Universidad de La Guajira, Riohacha.

Conchacola, I. (2015). construcciones identitarias respecto al ser Wiwa por parte de los estudiantes del colegio Atshintukua al emplear el dispositivo de la cámara como una herramienta para ver y dialogar con otros (Tesis de pregrado). Universidad Pedagogica Nacional, Bogota. Recuperado de: http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1334/TE-11375.pdf?sequence=1&isAllowed=y

DANE. (2005).Wiwa, la gente que da origen al calor. Recuperado de: http://www.mincultura.gov.co/prensa/noticias/Documents/Poblaciones/PUEBLO%20WIWA.pdf

Diaz, C. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n13/n13a09.pdf

Fajardo, L y Gamboa, O. (1998). Existencia equilibrada. Metáfora del Buen Vivir de los pueblos indígenas. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v14n40/art08.pdf

Garibello, M. (2013). Configuración del joven dentro de la condición indígena: búsquedas e indagaciones en torno a la enseñanza. Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Gomez, s y Grosfoguel, R. (2007). El giro decolonial Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Recuperado de: http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/419.pdf

Guber, R. (2001). La etnografía método, campo y reflexividad. Bogotá: Grupo Editorial Norma. Vitorelli, D. (2014). Hablando de la participación participante. Recuperado de: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:aMkGqtwVB7cJ:scielo.isciii.es/scielo.php%3Fscript%3Dsci_arttext%26pid%3DS1132-12962014000100016+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co

Hernandez et al. (2010). Metodología de la investigación. Recuperado de: https://www.onsc.gub.uy/onsc1/images/stories/Enap/Material/PDM2/Lec07.pdf

Hernández, Fernández, y Baptista, (2010). Metodología de la investigación. México, McGraw-Hill. Recuperado de: //www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigac ión%205ta%20Edición.pdf

Hernández, Fernández, y Baptista, (2010). Metodología de la investigación. México, McGraw-Hill. Recuperado de //www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigac ión%205ta%20Edición.pdf

Irureta, G. (2012). Polis Revista Latinoamericana. De La descolonización en tiempos de Pachakutik Recuperado de: http://polis.revues.org/873

Lesmes, J, Rojas, C, y Silva, H. (2012). Intervención profesional de Trabajo Social con pueblos indígenas desde dos instituciones públicas en Bogotá, 2011. Intervención profesional de Trabajo Social con pueblos indígenas desde dos instituciones públicas en Bogotá, 2011. Bogotá.

Maldonado, N. (2014). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. Recuperado de: http://ram-wan.net/restrepo/decolonial/17-maldonado-colonialidad%20del%20ser.pdf

Maldonado, N. (2008). La descolonización y el giro des-colonial. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a05.pdf

Martínez, L, (2007). La Observación y el Diario de Campo en la Definición de un Tema de Investigación. Recuperado de: http://www.ulibertadores.edu.co:8089/recursos_user/documentos/editores/7118/9%20La%20observaci%F3n%20y%20el%20diario%20de%20Campo%20en%20la%20Definici%F3n%20de%20un%20Tema%20de%20Investigaci%F3n.pdf

Martínez, V, (2013). Métodos, técnicas e instrumentos de investigación. Manual multimedia para el desarrollo investigativo, 1-8. Recuperado de la URL: http://datateca.unad.edu.co/contenidos/301501/Metodos_tecnicas_e_instrumentos_de_inv estigacion_1_.pdf

Mendez, J. Descolonización del saber. Una mirada desde la epistemología del sur. Recuperado de: http://servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/estudios_culturales/num10/art9.pdf

Mignolo, W. (2010). Pueblos indígenas y decolonialidad: sobre la colonización. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632013000200016

Organización Wiwa Yugumaiun Bunkuanarrua Tayrona.(2015). Politicas del consejo territorial de cabildos indigenas. Recuperado de: https://gonawindwa.files.wordpress.com/2015/07/politicas-de-los-pueblos-indc3adgenas-de-la-sierra-nevada-de-santa-marta-consejo-territorial-de-cabildos-20021.pdf

5.

INTERVENCIÓN DEL TRABAJADOR SOCIAL EN LA RECONSTRUCCIÓN DE LA MEMORIA HISTÓRICA EN LOS PROCESOS DE READAPTACIÓN SOCIO FAMILIAR Y CULTURAL DE LA COMUNIDAD INDÍGENA WIWA DE ABOWIMAKE

Clara Judith Brito Carrillo[16]

Linda Tivisay De La Hoz Lindo[17]

RESUMEN

---

[16] Mcs .Desarrollo y Gestión de empresas sociales. Esp. Gerencia Social. Trabajadora Social, Docente Universidad de la Guajira. Investigador asociado. Art. Inclusión Social En Prevención De Conductas Adictivas En Ambientes Escolares: Desafíos Del Trabajador Social. 2016. escenarios@trabajosocial.unlp.edu.arl. La gestión y dirección del talento humano desde el análisis sobre clima organizacional y sus dimensiones: un estudio de caso. 2018. revista Aglala. http://revistas.curn.edu.co/index.php/aglala/index. e-mail clarabrito@uniguajira.edu.co https://orcid.org/0000-0001-8788-7326.

[17] Mcs. Mcs. Cooperación Internacional y Gestión de Proyecto. Especialización Gerencia de Recursos Humanos. Trabajadora Social. Docente de la Universidad de La Guajira. Docente de la Universidad de La Guajira. Email. ltdelahoz@uniguajira.edu.co. https://orcid.org/0000-0002-3435-7513

La Organización Wiwa Yugumaiun Bunkuanarrua Tayrona, (2015), argumenta siguiente la consideración…

> Propuestas para la satisfacción de algunas necesidades, sino la demanda de garantías de Derechos Fundamentales del Pueblo Wiwa, los cuales fueron violados por los actores armados en el marco de un conflicto violento. Es necesario entonces exigir el cumplimiento de las órdenes de la Corte Constitucional, con voluntad política, enfoque diferencial

En vista de lo anterior se destaca, que en el año 2002, la comunidad Wiwa fue desplazada de sus propios territorios de la Laguna y el Limón de la Sierra Nevada de Santa Marta, Jurisdicción San Juan del Cesar la Guajira, y al pasar 17 años, aun guardan en sus memorias cada una de los acontecimientos vividos en aquellos tenebrosos momentos de sus vida, porque en medio del dolor, dificultades y adversidades abandonan lo construido por sus ancestros, por ende por ellos mismo, No ajeno a ello, son acogidos en la Ciudad de Riohacha, por los organismos internacionales y gubernamentales, a partir de ese momento inicia los procesos de readaptación socio familiar y cultural.

PALABRAS CLAVES: Cultural, familiar, intervención, social, reconstrucción, Wiwa,

INTRODUCCIÓN

Desde diferentes perspectivas la Intervención del trabajador social en la reconstrucción de la memoria histórica en los procesos de readaptación socio familiar y cultural de la comunidad indígena Wiwa de Abowimake, juega un papel fundamental porque permite contribuir la reconstrucción del tejido social temiendo en cuenta los siguientes elementos:

- Generar espacios de reflexión desde una mirada sociocultural, teniendo en cuenta los enfoques diferenciales étnicos , afrodescendientes entre otros
- Conocer las prácticas socioculturales propias del pueblo indígena, entre ellos, los grupos indígenas asentados en la Sierra Nevada de santa Marta, Jurisdicción La Guajira.

- ❖ Abordar de manera integradora la construcción de una cultura emancipadora propia del pueblo indígena Wiwa.
- ❖ Respetar el usos y costumbres partiendo desde la cosmovisión de las etnias
- ❖ Proponer estrategias socio pedagógico y formativo a través de la reconstrucción de memorias históricas que conlleven procesos de restauración sociocultural del pueblo indígena Wiwa de Abowimake en el Distrito Especial Turístico y cultural de Riohacha departamento de La Guajira.

Es por ello, que se hace necesario dimensionar con precisión los aspectos más relevantes del quehacer cotidiano, si se tiene en cuenta el perfil profesional de Trabajador social, frente a las secuelas que han acontecido en los eventos nacionales e internacionales, los cuales han generado inestabilidad en el comportamiento humano, permitiendo de la comprensión critica de la historia, a través del conocimiento de las prácticas socioculturales propias y de naturaleza emancipadora mediante el fortalecimiento del tejido social, de esta misma forma, se describirá la reconstrucción de la memoria histórica en los procesos de readaptación socio familiar y cultural, basado en el valor intrínseco a una mirada integradora, con este fin, de crear estrategias educativas que conduzcan a la restauración sociocultural del pueblo indígena Wiwa de Abowimake en el Distrito Especial Turístico y cultural de Riohacha departamento de La Guajira.
En este sentido, se destaca…

> La cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden (UNESCO, 2001).

En otras palabras se destacan los planeamientos de Sue Derald Wing. 2013. (p. 248),

> “Los trabajadores sociales deben promover el bienestar general de la sociedad, desde los niveles locales hasta los globales, y el desarrollo de las personas, sus comunidades y su ambiente […] y debe promover valores sociales. Políticos y culturales e instituciones que sean acordes con la idea de la justicia social”.

Es por ello, que los resultados de esta investigación, posee su relevancia y pertinencia, médiate el enriquecimiento de la Intervención del Trabajador Social, con ellos, se pretende demostrar, que los insumo encontrados serán de gran importancia para la comunidad indígena Wiwa de Abowimake en tanto que los hallazgos, darán muestra de aspectos conductores que contribuyen al fortalecimiento del tejido social en la comunidad, desde las narrativas de los habitantes de la comunidad Wiwa de Abowimake, de esta misma forma, permite que los líderes de este se movilicen ante las instituciones departamentales y locales, con el propósito de gestionar proyectos que contribuyan a sus requerimientos como comunidad indígena y ciudadanos sujetos de derechos.

Figura 1. ESQUEMA DE LA INTERVENCIÓN PROFESIONAL

Fuente: Elaboración Brito & De La Hoz, 2019

En este sentido, se evidencia, la pertinencia de la profesión, la cual es plausible dada su relevancia, a nivel económico y político, permitiendo que desde el quehacer cotidiano, se generen ambientes estables para la preservación de los procesos de readaptación socio familiar y cultural, tomando de referencia, en sus propias apreciaciones, valoraciones, significado y el respeto por usos y costumbres.

Finalmente, en la comunidad Indígena Wiwa de Abowimake, existe un potencial humano, el cual no dista de la estructura política y administrativa del cabildo, cuyas bases fundamentales se fortalecen en una unidad como territorio propio, donde existe convivencia pacífica, rescate de la identidad cultural y se establecen normas y principios propios de la etnia. De ahí

que, se pretende contribuir a desnaturalizar “el imaginario cultural europeo como“(…) única forma de relacionarse con la naturaleza” (Castro, 2005), y concebir los modos de organización política, social, económica, cultural para entender y dar respuesta a los problemas sociales; teniendo en cuenta elementos históricos, culturales y sociales. Pues bien, la investigación “Giro decolonial. Desde una mirada sociocultural, liberadora y propia del pueblo indígena Wiwa de Abowimake en el Distrito Especial Turístico y Cultural de Riohacha, departamento de La Guajira” además de fundamentarse en la producción de conocimiento cimentado en la cultura propia del pueblo indígena Wiwa donde se llevara una interconexión académica con la Universidad de La Guajira.

DESARROLLO

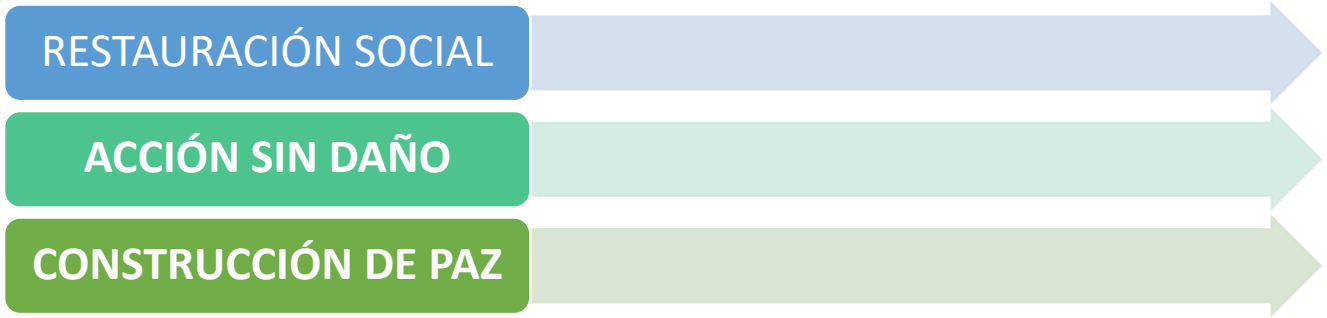
Dentro de este contexto, se aprecian aspectos significativos tales como...

> Derald Wing Sue, 2013, afirma “De todas las ciencias sociales y profesiones que prestan servicios asistenciales, la historia y el legado de la asistencia y los trabajos sociales tienen sus orígenes en los valores de la justicia social, la ayuda a las poblaciones marginadas y oprimidas, el servicio a la sociedad, y la dignidad, el valor de todas las personas (Lum(III),

No ajeno a ello, la Comunidad Indígena Wiwa, se ha fortalecido con la presencia de la Intervención del trabajador social, a través de los procesos de restauración social, lo que permitido que se propicien escenario académico para la reflexión e intercambio de experiencias significativas en torno a las acciones e intervenciones que comprometen el comportamiento social de los sujetos en contextos de vulneración de los derechos humanos.

Así mismo, la participación de la comunidad en la reconstrucción de la memoria histórica, en los inicio la construcción de proyectos de vida temiendo en cuenta tres categorías…

ESQUEMA No 2.- PROCESOS DE READAPTACIÓN SOCIO FAMILIAR Y CULTURAL

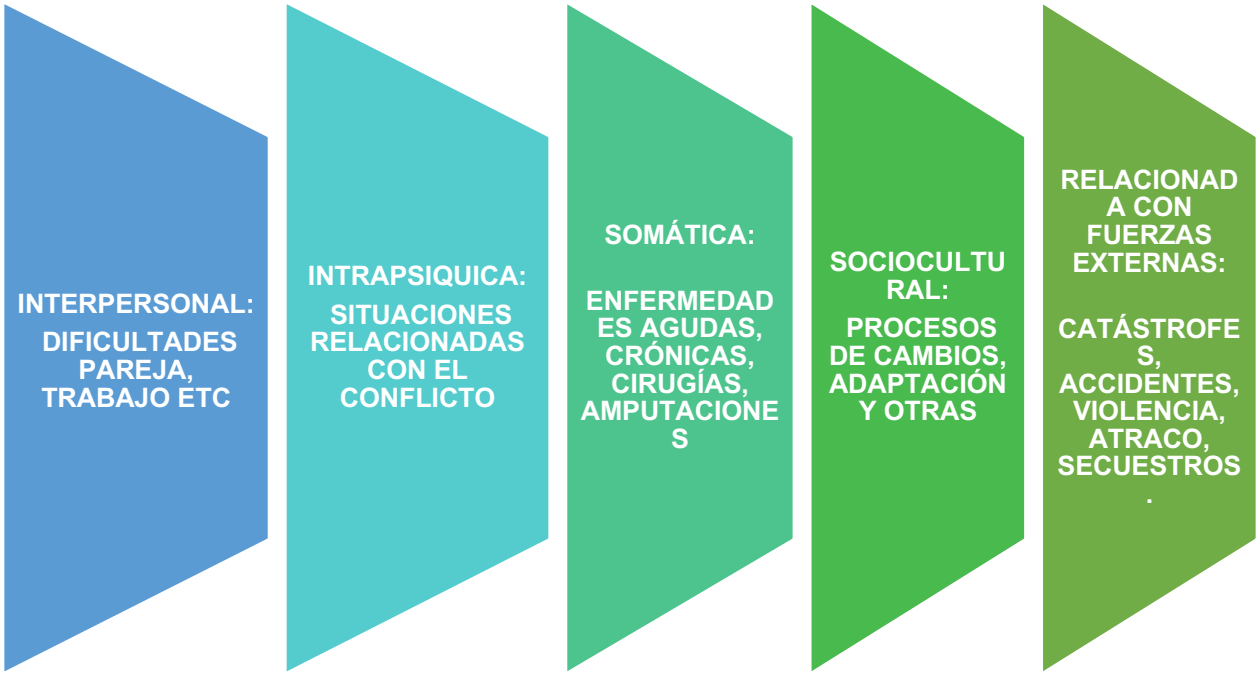


Fuente: Elaboración Brito & De La Hoz, 2019

Cabe advertir, que estas tres categorías, se encuentran interconectadas y son complementarias, reconstrucción de la memoria histórica, implicando extrapolar conceptos y teorías desde las ciencias sociales y humanas, que al resinificarse en espacios se potencializa la reconstrucción y regeneración del tejido social, constituyéndose más que en un medio en un fin.

Cabe mencionar, que a través de la Intervención del trabajador social en la reconstrucción de la memoria histórica en los procesos de readaptación socio familiar y cultural de la comunidad indígena Wiwa de Abowimake, es por ello, se abordar las problemáticas, situaciones conflictivas y las diferentes áreas de la crisis, tales como:

INTERVENCIÓN DEL TRABAJADOR SOCIAL EN CIRCUNSTANCIA DE CRISIS



Brito & De la Hoz 2019

En vista de lo anterior, se hace necesario explicitar a través de un análisis la esencia misma del Trabajo Social, la cual como profesión, que se fundamenta en el valor de la dignidad humana y en el derecho que la persona tiene de realizarse como un ser útil en la Sociedad.

Po tanto, persigue, objetivos asertivos tendientes a procurar el bienestar del hombre en la sociedad y el mejoramiento de ésta, de igual manera, posee unos conocimientos científicos, dirigidos a comprender los modelos y teorías de las ciencias sociales, que le sirven para analizar e interpretar al hombre, Sociedad y la dinámica de las relaciones sociales.

Desde diferentes perspectivas, se propende por encaminar el perfil profesional desde la acción sin daño y construcción de paz, a través de un enfoque que intenta que las diversas organizaciones públicas o privadas, que brindan atención humanitaria, dirigida a grupos sociales vulnerados, puedan reflexionar sobre sus intervenciones de atención hacia la restauración y a las aproximaciones a la paz y a la atención psicosocial, minimizando los posibles impactos negativos para que no provoquen nuevas tensiones o conflictos. La Construcción de paz permite que escenarios marcados por el conflicto, sean transformados en escenarios donde se construye la paz. Es un proceso donde se garantiza condiciones de vida digna y se evidencia el cumplimiento de los derechos humanos

En este orden de ideas el Código de Ética Profesional para el Trabajador Social - Adoptado por la IV Asamblea General de Delegados de la Federación Colombiana de Trabajadores Sociales (FECTS) - Barranquilla, Colombia - Marzo 27 de 1981. “El Trabajo Social, es una profesión que tiene como objeto intervenir a nivel de la problemática social. Sin embargo su quehacer adquiere manifestaciones específicas, de acuerdo a las áreas y niveles de intervención: Individuo, Grupo, Comunidad, Organizaciones, lo que significa que su quehacer debe orientarse hacia la promoción del hombre, para que éste busque la satisfacción de las necesidades sociales como individuo, grupo, comunidad, frente al estado y la sociedad”.

BASES TEORICAS

Por otra parte, De acuerdo a los planteamientos de Fajardo y Gamboa (1998):

> Las comunidades no tradicionales, que son las más afectadas por la aculturación y el mestizaje, se diferencian porque en ellas ya no se habla la lengua Damana, porque los hombres y las mujeres ya no llevan su vestido tradicional, porque los hombres ya no llevan su cabello corto, las personal ya no recurren al unguma porque la hoja de coca ha perdido su significación ritual y los hombres ya no poporean… es

> decir se han extraviado elementos significativos de la cosmovisión ancestral y de la cultura material. Sin embargo, hay que destacar que esta diferenciación a veces no es nítida, porque hay comunidades que en su apariencia exterior se asemejan a las comunidades no tradicionales, pero que mantienen vigentes no solo el damana, y la costumbre dumburu, sino muchas manifestaciones y expresiones de la cosmovisión. (p. 102)

COMUNIDAD

El concepto de comunidad es un término discutido por pensadores en diferentes períodos de la humanidad, para unos autores comunidad es una utopía (un sueño ideal que no existe). Sin embargo, para las ciencias sociales es un concepto transcendental de análisis. Al respecto Ander-Egg (como se citó en Carvajal, 2011) afirma:

> El término “comunidad” es uno de los conceptos más utilizados en las ciencias sociales. Pero, como ocurre con otras palabras que tienen amplio uso dentro de estas disciplinas, se trata de un vocablo dotado de extensa polisemia, es decir, hace referencia a realidades muy diversas. Esta multiplicidad de significados no se da sólo en el lenguaje científico, sino también en el lenguaje corriente.

En este sentido, TERRI en su artículo Aproximación al concepto de comunidad como una respuesta a los problemas del desarrollo rural en américa latina (2012), enuncia a la comunidad se le concede importancia, debido a que se reconoce que es el lugar donde los miembros que hacen parte de ella establecen un conjunto de interacciones sustentadas en la cultura, los valores, las tradiciones, creencias y costumbres, elementos que constituyen la unidad e identidad. Según Eito y Gómez (2013) expresan:

> Lo que sí parece claro es que actualmente la comunidad es algo más que la población o el territorio que la contiene y cobija. Hoy las claves están en lo relacional y en las interacciones que se producen, además, entre una pluralidad de agentes y actores sociales que interactúan en una comunidad. (p. 4)

- SOCIO CULTURALES

Los factores socioculturales actúan como condicionante para la obtención de un estado que resulta de la actividad y la presión ejercida por los actores. En este sentido los factores socioculturales condicionan el entorno comprendido por la familia, las costumbres y los valores que identifican un grupo humano localizado en un área geográfica determinada. Para mantener y trasmitir estos factores es necesario procesos de sociabilización que se producen a través de la educación, por eso la educación logra adaptaciones significativas en los grupos humanos locales

- TEJIDO SOCIAL

Según Sepúlveda (2017) menciona que: El tejido social se refiere a los individuos en una sociedad y es el resultado de las relaciones de estos. Permite crear vínculos fuertes en el interior de las familias, entre ellas y entre asociaciones, así mismo, El tejido social puede darse en personas por parentescos sanguíneos o núcleo mutuo con quienes que se convive a diario. Otro de los tipos de tejido social son los comunitarios, estos se construyen de diferentes núcleos familiares. Tejido social entendemos un proceso histórico de configuración de vínculos sociales que favorecen la cohesión y la reproducción de la vida social. Como todo proceso histórico, el tejido social se va configurado por la intervención de individuos, colectividades e instituciones.

De esta manera, Mendoza (s.f) afirma que:

> El tejido social es un concepto operativo con una triple dimensión: descriptiva explicativa y prospectiva. Es decir, nos permite describir el estado del tejido social en un momento dado (dimensión descriptiva); hacer un diagnóstico y entender sus transformaciones (dimensión explicativa) y ofrecer pistas para trabajar en su reconstrucción o reconfiguración (dimensión prospectiva).

- WIWAS

Según la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), establece que el nombre “Wiwa” proviene de la raíz Wi que significa calido, los de las tierras bajas cálidas, Wi también significa “engendrar” o dar origen. Los Wiwas son conocidos commo Sanjá (sanha o Sanká), que significa nativos o indígenas, en oposición a sentalo, extranjero, no indígena. Otras denominaciones son gentilicios propios de poblados indígenas: guamacas (de guamaka), marocaseros (de Marokaso), arsarios (de El Rosario).

- METODOLOGÍA

La metodología de investigación adquiere sentido y pertinencia a partir de un problema de investigación en coherencia con la posición teórica. Para Ruiz (2003), en el acercamiento al objeto de estudio se fueron identificando determinados elementos metodológicos e investigativos que conforman el método, el cual definió la relación entre el objeto y el investigador, caracterizada por la reflexión constante en el contacto de la realidad.

❖ ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

El enfoque metodológico de la investigación para comprender cómo el giro decolonial se exterioriza en el proceso sociocultural propio de la comunidad Wiwa, es el enfoque cualitativo. Este estudia la realidad social en su contexto, su finalidad es explorar y describir las cualidades de los participantes y del medio en el que se encuentra una comunidad o población, los significados que tienen las prácticas que realizan, como entienden las trasformaciones sociales, del territorio y de ellos mismos, con el propósito de comprenderla e interpretarla. Según, Hernández, Fernández y Baptista (2010) mencionan que:

La acción indagatoria se mueve de manera dinámica entre los hechos y su interpretación, es un proceso circular, no siempre la secuencia es la misma, varía de acuerdo con cada estudio en particular. Es decir, las acciones son sensibles a cambios no son determinadas o establecidas, son dadas por las cualidades del contexto, los participantes y las interpretaciones que se realizan de los mismos, por eso es un proceso circular, los hechos llevan a interpretaciones y las interpretaciones a hechos, además el ejercicio de investigación es diferente en todos los entornos depende de las particularidades del mismo.

ES por ello, que la investigación será de carácter cualitativo, dado que, la metodología cualitativa según Herrera (2013), proporciona herramientas que permiten explorar situaciones complejas abordando el fenómeno de estudio desde diversos ámbitos. Por ello, se considera a los participantes de la presentación investigación que en este caso son indígenas Wiwa de la comunidad de Abowimake quienes son los agentes protagonistas, los cuales mantienen un papel activo y son quienes están inmersos en un mundo que deben interpretar, ya se encuentran inmersos en esa realidad.

Por otra parte, Hernández (2012) cita que: lo cualitativo consiste en utilizar la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación. De tal modo, que en el estudio no solo se hará una recopilación de información, sino que posibilitara la descripción e interpretación del giro decolonial intrínseco

a las practicas propias del pueblo indígena Wiwa de la comunidad de Abowimake, que parte desde su propia social y contextual.

- TIPO DE INVESTIGACIÓN

El tipo de investigación adecuado para esta indagación es el fenomenológico, el cual Según Martinez (2007), la fenomenología y su método nacieron y se desarrollaron para estudiar las realidades como, son en sí, dejándolas que se manifiesten por si mismas sin constreñir su estructura desde afuera, sino respetándola en su totalidad. De tal forma que, la fenomenología se confiere como el estudio de los fenómenos tal y como son experimentado, vivido y percibido por el hombre.

- DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño de la investigación o el interés comprensivo de la misma se encauza en el método interpretativo, el cual Según Valles (1999), trasciende la preocupación fenomenológica por capturar el punto de vista de los actores, por la verificación y por discriminar las perspectivas hechas por el autor a partir de su experiencia en su propio escenario cotidiano y las perspectivas hechas por el investigador desde fuera.
Consecuentemente, en la investigación que se desarrolla se realizaran las observaciones pertinentes a fin de recolectar toda la información necesaria que posibiliten el cumplimiento del propósito general del estudio que es la descripción del el giro decolonial desde una mirada sociocultural, liberadora y propia del pueblo indígena Wiwa de Abowimake.

- POBLACIÓN Y MUESTRA

Dentro de este contexto, la muestra según Hernández, Fernández, y Baptista, (2010) dicen: “En el proceso cualitativo, es un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc., sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia” (p.394). De acuerdo con lo planteado por los autores, en el presente proyecto la muestra será de 15 personas, entre esas están 7 hombres y 8 mujeres de la comunidad indígena Wiwa.

- FUENTES DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN.
  - Fuentes Primarias

Para el presente estudio se toma como fuente primaria la información suministrada a partir de las entrevistas a indígenas Wiwa de la comunidad de Abowimake.

  - Fuentes Secundarias.

Las fuentes secundarias para efectos de recolección de la información para la presente investigación están relacionado con documentos legales, la revisión documental y bibliográfica que evidencia la pertinencia del sustento teórico de autores como: Mignolo (2013), Quijano (2000), Duseel (2011), Maldonado (2008), Meschini y Hermida (2017), Quijano, Palermo, Restrepo, Castro Gomez, Grosfoguel, C. Walsh, entre otros.

- TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Las técnicas de recolección son definidas según Restrepo (2010), como las diferentes herramientas de investigación que buscan ofrecer, mediante un énfasis en la descripción, una comprensión de aspectos de la vida social" (p. 1). Además, Tamayo y Tamayo (2014) citan que la técnica de recolección es la expresión operativa del diseño de investigación y que específica concretamente cómo se hizo la investigación. De tal modo que las técnicas de recolección de datos le permiten al investigador recoger información en una comunidad para la comprensión de una situación determinada, a través de un procedimiento organizado. En este sentido, para el desarrollo de esta investigación se escogió como técnicas de recolección de datos la observación participante y la entrevista.

- Entrevista

Según Lombarda (2011) señala que, la entrevista es un intercambio de ideas y opinines mediante una conversación que se da entre una, dos o más personas, donde el entrevistador es el desinado para preguntar. Todos aquellos presentes en la charla dialogan en pos de una cuestión determinada planteada por el profesional. Muchas veces la espontaneidad y el periodismo moderno llevan a que se dialogue libremente generando temas de debates surgidos a medida de que la charla fluye.

Del mismo modo, Spradley (como se cita en Guber, 2001) "la entrevista es una estrategia para hacer que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree una situación en la cual una persona (el investigador-en-trevistaclor) obtiene información sobre algo interrogando a otra persona (entrevistado, respóndeme, informante)". En este sentido, la entrevista etnográfica se da en un clima de relación con el otro, de la que se obtiene una información de forma verbal, y por medio de la observación, sin presión y con tranquilidad.

- Observación participante

La observación expresada por Ander-Egg (2001) dice: En cuanto técnica de investigación, es uno de los procedimientos de recogida de datos e información que se utiliza en las ciencias humanas, usando los sentidos (particularmente la vista y el oído) para observar hechos y realidades presentes, y a la gente en el contexto donde se desarrolla normalmente sus actividades (p.31).

Diagrama 1 FASES DE LA INVESTIGACIÓN

FASE I: PROCESOS DESCRIPTIVOS DEL ESTUDIO

Descripcion de la situación del estudio, propósitos, objetivos y los aspectos teóricos de la investigación

FASE II: ESTRATEGIAS DE INDAGACIÓN

Análisis de la información de los documentos, contacto directo con los miembros de la comunidad , aplicablidad de tecnicas para el estudio de caso

FASE III: CONTRASTACIÓN E INTERPRETACIÓN

Los ducumentos descritos en la investigacion, textos utilizados, los aportes de los meimbros de la comunidad y la habilidad y destreza de las investigadoras

FASE III: CONTRASTACIÓN E INTERPRETACIÓN

se categorizan y se interpretan los resultyados de la investigacion inherentes a los referentes teoricos los cuales coadyuvan los propositos dele studios.

Fuente: Elaboración propia, 2019

Cabe destacar, que en la Comunidad Indígena Wiwa de Abowimake, existe una multiplicidad de factores de riesgos, los cuales fueron evidenciados al aplicar cada una de las fases, lo que permitió conocer desde diferentes perspectivas las historias de vida de sus habitantes, quienes de una u otra forma han enfrentado vicisitudes productos del desplazamiento de sus lugares de orígenes hacia al Distrito especial Turístico y Cultural de Riohacha, La Guajira

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

- PROCESO DE ANÁLISIS

Para el proceso de análisis de se tendrá en cuenta las unidades de análisis que surgieron de las subcategorías en estudios, las cuales a su vez se desprenden de las dos categorías de la presente investigación, este proceso se da de la siguiente forma:

- CONTENIDOS EN UNIDADES

Tabla 2 Contenidos de unidades

TIPO DE PREGUNTAS	UNIDADES
¿Cómo el pueblo indígena Wiwa desde una mirada sociocultural ha llevado a cabo la reconstrucción del tejido social dentro de la comunidad?	Tejido social y comunidad
¿Cómo ha influido el mundo occidental en la cultura Wiwa?	Influencia occidental
¿Cómo han hecho para fortalecerse en medio de un mundo occidental?	Fortalecimiento

Elaboración Caicedo, 2019	¿Cómo ha sido el proceso de restauración en el ámbito económico, social y cultural al interior de la comunidad indígena Wiwa? ¿Cuáles han sido las prácticas socioculturales propias del pueblo indígena Wiwa? ¿Frente a las exigencias del mundo occidental, ¿Estaría usted de acuerdo a un retorno a su lugar de origen?	Restauración Practicas socioculturales Retorno lugar de origen	investigadoras: Brito,

CATEGORIZACIÓN Y CODIFICACION DE LA INFORMACION

El instrumento que se presento fue una entrevista semi-estructurada, con la cual se pudo extraer la información necesaria para poder realizar el proceso de análisis de cada uno de los elementos de estudio, de tal forma que, al finalizar las entrevistas y el análisis de las mismas, se pudieron codificar los contenidos específicos y más relevantes de toda la información obtenida.

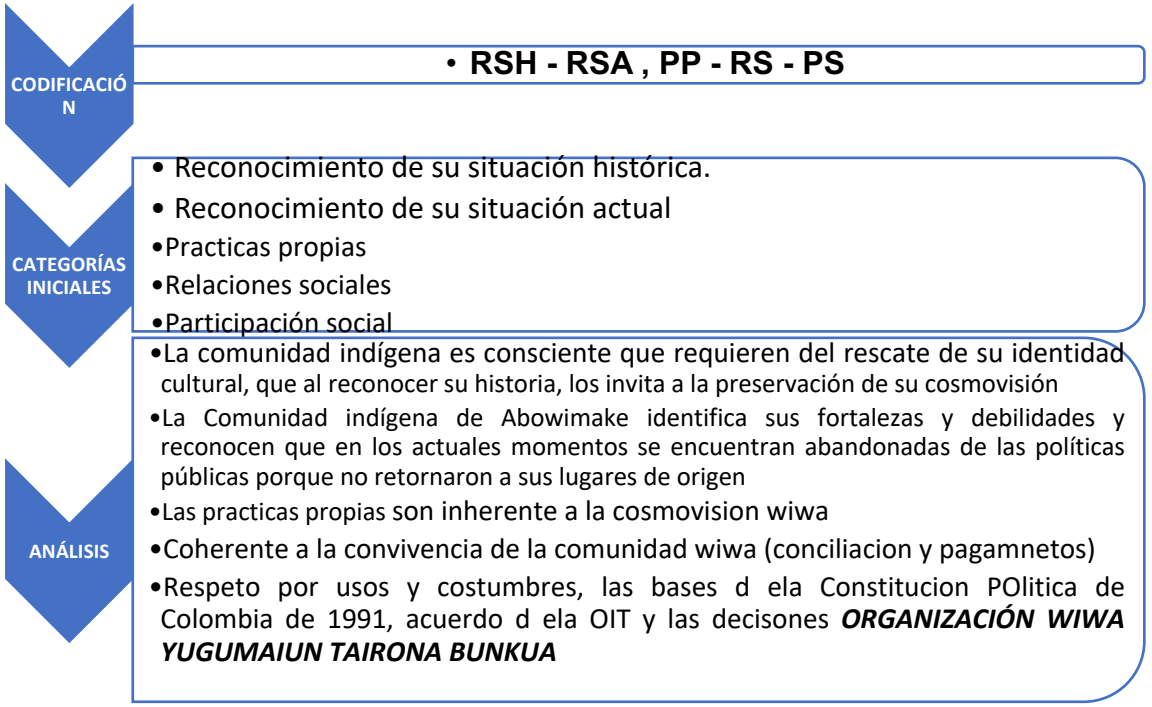
- CATEGORÍAS Y SUBCATEGORIAS

En lo que respecta a la presentación de los resultados e interpretación de las entrevistas,

Codificación	RSH- RSA- PP-RS-PS
Categorías iniciales	Reconocimiento de su situación histórica. Reconocimiento de su situación actual Practicas propias Relaciones sociales Participación social

Elaboraciones investigadoras: Brito, Caicedo, 2019

Diagrama 2 RSH - RSA, PP - RS - PS



Elaboración, Brito, Caicedo, 2019

CONCLUSIONES

Desde diferentes perspectivas la intervención del trabajador social en la reconstrucción de la memoria histórica en los procesos de readaptación socio familiar y cultural de la comunidad indígena Wiwa de Abowimake, lo ubicada geográficamente en la Ciudad de Riacho, La Guajira, coadyuvo aportar elementos que garantizaran promover el respeto a la dignidad de la persona y el desarrollo de formas democráticas de convivencia, principalmente a través de tarea educativa y organizacional que realiza, especialmente en el trabajo en grupos y comunidades.

Por su parte, en esta tarea democratizadora, su esencia se orienta a promover y ampliar la participación social. Otra de las tareas esenciales para convertir la democracia política en democracia real, y que se relaciona muy directamente con la profesión, es la lucha por la justicia social, porque no habrá auténtica democracia en el país mientras sigan aumentando las diferencias en los grupos minoritarios y mientras sigan situación de pobreza, lo cual excluye los beneficios del desarrollo.

Otro de los aspectos relevantes, es ocuparse de los problemas de la pobreza y exclusión social, de los grupos que aún no han podido iniciar procesos de reconstrucción de sus memorias históricas; en este sentido, el desafío principal de la intervención, es combinar los procesos de readaptación socio familiar y cultural, sin perder el posicionamiento privilegiado en la atención directa a los grupos humanos afectados por las secuelas de los problema excluidos de sus territorios ancestrales.

BIBLIOGRÁFICA

Ander-Egg, E. (2001). Métodos y técnicas de investigación social. Grupo Editorial Lumen.
Recuperado de: https://mitrabajodegrado.files.wordpress.com/2014/09/ander-egg-capc3adtulo-2-laobservacic3b3n.pdf

Acosta, Calderón y Gonzales. (2015). Conocimiento tradicional: aportes a la fundamentación de la intervención en trabajo social. (Tesis de pregrado). Universidad de la Salle, Bogotá.

Buelvas, Fuentes y Flores. (2008). Impacto sociocultural del desplazamiento forzado en la comunidad Wiwa ubicada en el barrio dividivi del Municipio de Riohacha (Tesis de pregrado). Universidad de La Guajira, Riohacha.

Castañeda, Rodríguez y Prieto. (2008). Reconocimiento de los factores de relevancia socio-cultural en la identidad de los wayuu y los Wiwas (Tesis de pregrado). Universidad de La Guajira, Riohacha.

Ciudadanía Y Escuela Pública En El Contexto De Diversidad Cultural Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 9, núm. 20, enero-marzo, 2004, pp. 15-38.Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México

Garibello, M. (2013). Configuración del joven dentro de la condición indígena: búsquedas e indagaciones en torno a la enseñanza. Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Gomez, s y Grosfoguel, R. (2007). El giro decolonial Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Recuperado de: http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/419.pdf

Hernández Sampieri. Roberto. Metodología de la Investigación. Quinta edición derechos reservados © 2010. Quinta edición por: mcgraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. DE C.V. ISBN: 978-607-15-0291-9. México

Hernández, Fernández, y Baptista, (2010). Metodología de la investigación. México, mcgraw-Hill. Hernández, Fernández, y Baptista, (2010). Metodología de la investigación. México, mcgraw-Hill. Recuperado de Irureta, G. (2012). Polis Revista Latinoamericana. De La descolonización en tiempos de Pachakutik Recuperado de: http://polis.revues.org/873

Lesmes, J, Rojas, C, y Silva, H. (2012). Intervención profesional de Trabajo Social con pueblos indígenas desde dos instituciones públicas en Bogotá, 2011. Intervención profesional de Trabajo Social con pueblos indígenas desde dos instituciones públicas en Bogotá, 2011. Bogotá.

Organización Wiwa Yugumaiun Bunkuanarrua Tayrona.(2015). Politicas del consejo territorial de cabildos indigenas. Recuperado de: https://gonawindwa.files.wordpress.com/2015/07/politicas-de-los-pueblos-indc3adgenas-de-la-sierra-nevada-de-santa-marta-consejo-territorial-de-cabildos-20021.pdf

Peñaranda, J. (2006). Movimiento y territorio Wiwa. Recuperado de: http://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/jangwapana/article/download/446/425/

Quijano, A. (1992). “Colonialidad y modernidad/racionalidad”. En Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas. Recuperado de: http://servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/estudios_culturales/num10/art9.pdf

Restrepo, G, (2012). Aproximación cultural al concepto de territorio. Biblioteca virtual del banco de la república, Bogotá, Colombia, recuperado de http://datateca.unad.edu.co/contenidos/401412/Unidad_I/Aproximacion_cultural_al_conceptode_territorio.pdf

Torres, J. Las Ciencias Sociales en la escuela, una mirada decolonial. (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Walsh, C., Tapia, L., & Viaña, J. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Construyendo interculturalidad crítica. La paz, Bolivia.

Yin, R. (1994). El método de estudio de caso. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf

Sue. Derald Wing. (2013). La Práctica del Trabajo Social multicultural. Limusa Willey. México

6.

DERECHOS HUMANOS Y RESOCIALIZACIÓN EN COLOMBIA A PARTIR DE LA SENTENCIA 762 DE 2015: UNA CUESTIÓN DE POLÍTICA CRIMINAL[18]

Yésica Lorena Gaona Pineda[19]

Resumen

El presente artículo pretende demostrar la poca efectividad que ha tenido la construcción y desarrollo de la Política Criminal del Estado Colombiano a partir de los informes de seguimiento presentados por el Gobierno Nacional frente a las órdenes impartidas por la Corte Constitucional mediante sentencia T-762/2015 como consecuencia de la reiteración del Estado de Cosas Inconstitucionales en las cárceles de Colombia y en el Sistema Penitenciario y Carcelario. Esta situación se evidencia a partir de dos escenarios: primero, en términos teleológicos respecto al incumplimiento de la función

[18] La presente ponencia es el resultado de investigación, presentado como opción de grado para optar por el título de Magister en: Magister en Derechos Humanos y Derecho Internacional de los Conflictos Armados" de la escuela Superior de Guerra "General Rafael Reyes Prieto" aprobado por el Comité de Investigación ESDEG-SIIA, que hace parte de la línea de investigación *Memoria histórica, construcción de paz, derechos humanos, DICA y Justicia,* vinculado al grupo de investigación *Memoria histórica, construcción de paz, Derechos Humanos, DICA y Justicia, INSCRITO EN Colciencias, adscrito y financiado por la Escuela Superior de Guerra "*General Rafael Reyes Prieto" Colombia.

[19] Yesica Lorena Gaona Pineda, Maestranda en Derechos Humanos y Derecho Internacional de los Conflictos Armados de la Escuela Superior de Guerra, Colombia. Especialista en Derecho Administrativo y Constitucional de la Universidad Católica de Colombia, Profesional en Derecho de la Universidad Militar Nueva Granada, Colombia. Docente Fundación Universitaria del Areandina, Bogotá, Colombia. Contacto: ygaona1112@gmail.com

resocializadora como fin principal de la pena y segundo en términos deontológicos frente a la vulneración sistemática de los derechos humanos de la población privada de la libertad. Para la construcción de esta premisa, ha sido fundamental la exposición histórica de la pena, su fin resocializador, la evolución conceptual de Política Criminal y la constitucionalización de la problemática penitenciaria. Los resultados del problema planteado demuestran la falta de articulación del Gobierno Nacional y las instituciones responsables en la construcción y desarrollo de una Política Criminal con enfoque pragmático en derechos humanos que conlleve a la efectiva resocialización de las persona privadas de la libertad. La poca efectividad de las medidas tomadas para atender la crisis humanitaria derivada de la vulneración sistemática de los derechos humanos, el hacinamiento y el poco desarrollo de planes y programas de resocialización al interior de las prisiones, conduce al crecimiento de las tasas de reincidencia. Por lo tanto, surge la necesidad de acudir a la educación en derechos humanos como una herramienta preventiva, que permita concientizar a la sociedad y a la población reclusa sobre la importancia de aceptar, reconocer y propender por el goce efectivo de sus derechos, para un desarrollo individual más seguro y armónico.
Palabras claves: Política Criminal, derechos humanos resocialización, reincidencia, doctrina constitucional.

Abstract

This article aims to demonstrate the ineffectiveness of the construction and development of the Colombian State's criminal policy based on the monitoring reports submitted by the national government against the orders issued by the Constitutional Court through sentence T- 762/15 as a consequence of the reiteration of unconstitutional situations in the prisons of Colombia and their Penitentiary and Prison System. This situation is evidenced by two scenarios: first, in teleological terms regarding the breach of the resocializing function as the main purpose of the sentence and second, in deontological terms against the systematic violation of human rights of the population deprived of liberty. In order to construct this premise, it has been fundamental a historical exposition of the sentence, its resocializing purpose, the conceptual

evolution of criminal policy, and the constitutionalization of penitentiary issues. The conclusion of the problem posed demonstrates the lack of articulation between the national government and the institutions responsible for the construction and development of a criminal policy with a pragmatic focus on human rights that leads to the effective resocialization of persons deprived of liberty. The low effectiveness of the measures taken to address the humanitarian crisis resulting from the systematic violation of human rights, overcrowding and the little development of resocialization plans and programs within prisons, leads to the growth in recidivism rates. Therefore, there is a need to turn to human rights education as a preventive tool which allows society and prison population to be aware of the importance of accepting, recognizing and pursuing the effective enjoyment of their rights for an individual development that is safer and harmonic.
Key words: criminal policy, human rights, resocialization, recidivism and constitutional doctrine

Introducción

La presente investigación pretende analizar las acciones tomadas por el Gobierno Nacional en la construcción y el desarrollo de la Política Criminal del Estado Colombiano a partir de los Informes de Seguimiento presentados por el Gobierno Nacional frente a las órdenes impartidas por la Corte Constitucional mediante sentencia T 762/15 como consecuencia de la reiteración del Estados de Cosas Inconstitucionales en la cárceles de Colombia y en el Sistema Penitenciario y Carcelario y lograr evidenciar la poca efectividad de la misma.

Esta poca efectividad se evidencia a partir de dos escenarios: primero, en términos teleológicos respecto al incumplimiento de la función resocializadora como fin principal de la pena y segundo, en términos deontológicos frente la vulneración sistemática de los derechos humanos de la población privada de la libertad. Para la construcción de esta premisa, ha sido fundamental la exposición histórica de la pena y su fin resocializador así como las constitucionalización de la problemática penitenciaria abordada en conjunto con las medidas tomadas por el gobierno para su cumplimiento.

Para establecer la necesidad del enfoque pragmático de derechos humanos a la Política Criminal colombiana, fue necesario exponer histórica y filosóficamente las teorías existentes sobre la pena y su fin resocializador, estos aspectos permitirán ubicar cómo se ha desarrollado este principio en la aplicación de las medidas privativas de la libertad. Partiendo de conceptos doctrinales sobre Política Criminal y resocialización, y de conformidad con las órdenes impartidas mediante el citado fallo constitucional, el Gobierno Nacional debe presentar un informe semestral sobre los avances e impedimentos que se hayan presentado en la formulación y aplicación de una Política Criminal basada en enfoque en derechos humanos, por lo tanto el análisis se realizará sobre cinco informes con corte diciembre de 2018.

En cada uno de los informes se analizara las medidas tomadas por el gobierno y las demás entidades responsables de la resocialización de los condenados como un componente verificable dentro del estándar mínimo dado por la Corte Constitucional a la Política Criminal colombiana. Así mismo se analizarán las respuestas de otros sectores institucionales como la Contraloría de la República, y sociales como el Grupo de Prisiones de la Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes y la Comisión de Seguimiento de la Sociedad Civil a la Sentencia T-388/2013 frente al resultado de las acciones gubernamentales.

La importancia del tema radica en determinar la efectividad de la Política Criminal del Estado colombiano a partir del análisis de los informes de seguimiento presentados por el Gobierno Nacional, si los derechos fundamentales se garantizan y se enmarcan en los planes de resocialización y lo más importante si tienen impacto en el recluso y en la sociedad.

La presente investigación ha sido realizada acudiendo a la herramienta metodológica de la hermenéutica doctrinal, jurisprudencial, legal y documental bajo un enfoque cualitativo, debido a que tiene en cuenta las observaciones, razonamientos inductivos y la discusión a profundidad por parte de los distintos autores (Quintana,2006)

1. Exposición histórica y filosófica de la pena

Desde su surgimiento, el concepto de pena ha tenido múltiples definiciones y criterios, de los cuales la mayoría lo caracterizan como la autoconstatación del poder coercitivo del Estado (Córdoba y Ruiz, 2001). En su concepción tradicional, es entendida como un mecanismo de control social que busca proteger la convivencia pacífica de los ciudadanos y, al mismo tiempo, se legitima en la necesidad de proteger el bienestar e integridad de los miembros que hacen parte de la sociedad (Morillas, 2013). Asimismo, desde el ámbito individual, la pena es definida como la retribución de culpabilidad de un individuo por realizar un hecho antijurídico ligado a parámetros que se consideran éticos y morales.

Históricamente, desde la era primitiva las comunidades han buscado imponer una sanción ejemplar a quienes cometen infracciones que afecten al grupo, de esta manera es que inicialmente se aislaba a la persona acusada para que esta falleciera en soledad (Barroso, 2013). Más adelante, el código Hammurabi representó el surgimiento del Derecho Penal como lo conocemos hoy en día, cuya evolución se vio reflejada en el Derecho Romano. Durante estos periodos, el aspecto principal era infringir un castigo ejemplar –y principalmente doloroso- al infractor para asegurar así que los actos cometidos no se repitiesen; sin embargo, la humanización de la pena comenzó a vislumbrarse a partir del siglo XVIII, cuando apareció la Ilustración.

En el Derecho Penal, como lo conocemos hoy en día, la pena cumple las siguientes funciones de acuerdo con Pérez (2007): primero, es personal, lo que quiere decir que está determinada por el principio de culpabilidad y de responsabilidad que es estrictamente de carácter personal. Segundo, la pena debe ser necesaria y suficiente de acuerdo con el crimen cometido. Como tercer característica se encuentra que la pena debe ser pronta e ineludible en consecuencia con su objetivo de prevención futura. Cuarto, la pena debe ser proporcional frente a la gravedad del hecho y la responsabilidad del acusado; y por último, esta va dirigida hacia un objetivo principal, el de prevenir a la sociedad de futuros delitos, bien sea advirtiendo a la colectividad dedicada al crimen o evitando la reinserción del culpable. La pena también cuenta con un elemento racional

que depende en gran medida en la coherencia del sistema penal y sus principios, y responde a la necesidad de la sociedad de implementar castigos por sanciones desarrolladas en un caso concreto.

Aunque persiste un debate frente a si la pena o el castigo son la mejor manera de estabilizar una sociedad, la relación entre el sistema penal y la Constitución Política de un país continúa siendo sólida. Esto al tener en cuenta que, a partir de una visión sistemática o dogmática, el rol de la Constitución es el de restringir el poder del Estado en materia penal y garantizar los derechos del individuo; mientras que desde una lógica material o sustancial, el poder punitivo de un Estado es definido y establecido en la Constitución en cuanto a sus fines, objetivos, principios y contenido (Durán, 2016). Así, es en la Constitución donde el legislador debe encontrar la información necesaria para desarrollar su juicio penal.

En torno a discusiones como la anterior, han surgido nuevos debates respecto a la función que tiene la pena y si esta se encuentra lo suficientemente justificada. Al respecto, García (2008) afirma que su función, en un ámbito legislativo, es establecer un juicio crítico y que dé legitimidad a la pena impuesta. Otra de sus funciones hace referencia a la relevancia de discutir los marcos penales establecidos bajo el contexto penal, esto con la finalidad de revisar si las penas impuestas contribuyen con el objetivo de resocializar, reinsertar, rehabilitar y reeducar al acusado, conceptos que se abordarán en mayor detalle en los siguientes epígrafes.

Un tema igualmente complejo cuando se hace referencia a la pena es su retribución, la cual debe ser adecuada a la infracción cometida y el daño perpetrado, desconociendo en estas situaciones el factor resocializador y de reinserción. Cada uno de estos aspectos es determinado por el juez, quien, basado en la legislación de su país y analizando la gravedad del delito, toma una decisión que determinará la futura situación del acusado. En consecuencia, al tener en cuenta el proceso de condena y el papel del juez en el mismo, la pena es definida por Amado y Peña (2014) como la última reacción institucional de carácter judicial o administrativo ante la comisión de un hecho penalmente punible por parte de un sujeto imputable.

Sin embargo, las ideas tradicionales sobre el concepto de pena están siendo revisadas actualmente desde una postura crítica por parte de académicos que observan una crisis dentro del derecho punitivo. Esta se ve reflejada en problemáticas sociales tales como los altos niveles de reinserción en los delincuentes hacia actividades criminales y la desproporcionalidad de los castigos en algunos casos, que no toman en consideración la desigualdad e inequidad social persistente.

2. La función resocializadora en Colombia

Colombia, al igual que países como Estados Unidos, ha sido uno de los Estados receptores de las teorías de la pena como las conocemos y así mismo está atravesando en la actualidad por una fuerte crisis en su sistema penal y acusatorio. Dicha crisis fue reconocida desde 1998 por la Corte Constitucional, cuando esta declaró en su sentencia T/153 que el sistema penitencial y carcelario en el país estaba bajo un Estado de cosas inconstitucional (Ministerio de Justicia y del Derecho, 2013) (Amado y Peña, 2014).

El régimen penitenciario y carcelario colombiano, según lo dictado en la ley 65 de 1993, tiene como principio rector la resocialización de todas las personas que han alterado el sistema jurídico al cometer hechos punibles, en consecuencia, con el respeto a los derechos de los reclusos al interior de las instituciones penitenciarias (Carvajal y Rojas, 2013). Esto, debido a la adhesión del país al mandato del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, que se integra a la Constitución a través del bloque de constitucionalidad y adopta un estándar dirigido hacia la rehabilitación del penado (Hernández, 2017).

Aunque estos programas están orientados a ofrecer un aprendizaje técnico e instrumental en los espacios de educación y trabajo, desafortunadamente, se limitan únicamente a ese aspecto, lo que, según Ruiz (2008), no permite un cambio significativo por parte de los reclusos en su forma de ver el mundo y de pensar respecto a la sociedad. En este

punto está de acuerdo Hernández (2007), para quien es una paradoja enseñar a un recluso cómo vivir en libertad estando en ausencia de esta.

Sumado a lo anterior, las cárceles en Colombia se caracterizan por el hacinamiento y la superpoblación, dos características que según Reina (2016) exceden todo tipo de condiciones de vida digna para una persona que ha sido privada de la libertad. El hacinamiento produce problemas aún mayores en la cárcel, en donde la violencia se incrementa como resultado de las luchas por dominio territorial que se dan al interior del recinto penitenciario para satisfacer las necesidades básicas, sumado al hecho de que quienes pueden ofrecer una compensación económica son los que pueden acceder a un lugar decente, lo que produce en segunda instancia estructuras corruptas al interior del lugar.

Esta problemática ha dificultado el cumplimiento de la función resocializadora en las cárceles del país. Teniendo en cuenta que las cifras de reinserción y criminalidad continúan aumentando, a su vez se genera mayor desconfianza de la población hacia el sistema penal. Las cárceles son consideradas como la universidad del crimen (Hernández, 2017), un espacio en donde los delincuentes aprenden nuevas modalidades para continuar con estas actividades al salir de la cárcel, más que como un lugar donde toman conciencia de sus acciones y deciden hacer un cambio en su vida.

La situación penitencial y penal en Colombia se encuentra por lo tanto en una situación crítica, en la que no solamente se incumple con los parámetros establecidos internacionalmente, sino que se comete una violación sistemática de derechos de las personas reclusas. Según Horta (2016), el Estado colombiano no ha cumplido con los procesos de resocialización, derivados de la pésima infraestructura, el deficiente número de personal destinado a labores terapéuticas, resocializadoras, formadoras, además de la falta de iniciativa política y jurídica para cumplir con lo normativamente establecido.

Sin embargo, y a pesar de que Colombia tiene una de las peores situaciones carcelarias en la región en conjunto con Brasil y Venezuela, la legislación del país no ha dejado de desconocer los parámetros de esta función. Es por ello que no se aplica la pena de muerte, ni la pena perpetua, ni la acumulación punitiva, que son condenas que le quitan la

oportunidad al condenado de reintegrarse nuevamente. Este es un tema que continúa generando debates entre la ciudadanía colombiana, puesto que hay quienes consideran que estas penas son necesarias para disminuir las actividades delincuenciales a través de la intimidación y el miedo.

El primer gobierno de Juan Manuel Santos buscó fortalecer el sistema penitenciario mediante el mejoramiento de la infraestructura carcelaria para disminuir el hacinamiento (Ministerio de Justicia y del Derecho, 2013); sin embargo, este constituía solo uno de los aspectos mencionados por la Corte Constitucional frente al estado de cosas inconstitucional al respecto. Por ello, además de enfocarse en la infraestructura, el Gobierno se ha enfocado en otras doce medidas que van desde una revisión de la política penal actual, hasta el fortalecimiento de las actividades administrativas al interior del INPEC (Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario)

3. La efectividad de la Política Criminal del Estado colombiano a partir del análisis de los informes presentados por el Gobierno Nacional en referencia con el cumplimiento de la ordenes contenidas en la sentencia T -762 de 2015 para garantizar la resocialización de las personas privadas de la libertad como fin principal de la pena

La promulgación de la Constitución Política de 1991 marcó en la historia de Colombia un suceso de evolución política y social al indicar que: “Colombia es un Estado Social de Derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general.” (Const., 1991, art.1)

El citado postulado constitucional establece, que el ordenamiento jurídico se funda en la dignidad humana vista esta como derecho y valor intrínseco de cada persona y reconocida a través de los convenios y tratados internacionales suscritos para su promoción y efectiva protección. No obstante, dicho reconocimiento y adhesión a los pactos internacionales en

materia de Derechos Humanos no han garantizado, para el conglomerado nacional y en especial para la población privada de la libertad, la efectiva realización de sus derechos en libertad y en estado de privación de la misma.

A pesar del progreso constitucional, factores como el desempleo, el limitado acceso a la salud, educación y vivienda, la desproporcional distribución de recursos y la desigualdad social, han generado un crecimiento exponencial en la materialización de la actividad criminal. Como consecuencia, las cárceles del país empezaron a padecer el llamado fenómeno del hacinamiento o sobrepoblación crítica (Carranza, 2001), la cual hace referencia a la relación existente entre la capacidad del sistema carcelario y las persona alojadas en el.

El hacinamiento se evidenció debido a que los cupos de las cárceles no eran suficientes para la población reclusa, motivo del crecimiento de la criminalidad y la reincidencia. Por otra parte, el mal estado de la infraestructura carcelaria empezó a generar diferentes problemas, como el préstamo deficiente de servicios públicos. Otro factor, no menos importante, es el uso desproporcional de la medida de detención preventiva, debido en gran parte, a la concepción interna del operador jurídico frente a las situaciones del uso efectivo de la medida, de criminalidad y reincidencia y cuestiones sobre la personalidad del recluso. (Defensoria del Pueblo de Colombia, 2003)

Para el año 1992 existían en el país 178 centros penitenciarios con una capacidad carcelaria de 28.203 cupos y una población recluida de 29.595 personas, es decir, un déficit de 1392 reclusos. (Defensoria del Pueblo, 2003).

Entre las estrategias del Estado, en el año de 1993, se creó el Instituto Penitenciario y Carcelario – INPEC – el cual dio inicio al proceso de restructuración carcelaria (creación y remodelación). La restructuración, per se, no logró detener ni mejorar las condiciones de hacinamiento, ni evitar la vulneración de derecho fundamentales, por lo que el fin resocializador de la pena paso a ser letra muerta.

La convivencia diaria en las condiciones descritas en el párrafo anterior y el actuar de las personas privadas de la libertad mediante la acción de tutela, contribuyó al pronunciamiento de la Corte Constitucional, mediante Sentencia T-153/1998, declarando por primera vez el Estado de Cosas Inconstitucionales – ECI- en las cárceles de Colombia.

A partir del año de 1998 y hasta el 2013, la situación penitenciaria y carcelaria no mejoró en gran medida. Las condiciones de hacinamiento continuaron, para el año 2002 el índice de hacinamiento se redujo al 12%; sin embargo, unos de los años con el índice más alto fue el 2009 (INPEC, 2013), debido a que la ampliación de cupos carcelarios no se compadecía con el aumento de la población de detenidos y condenados, generando así, una continua vulneración de derechos fundamentales y la imposibilidad de acceder a planes de resocialización.

En consecuencia y frente a las denuncias de la población reclusa, sectores de la academia y grupos sociales sobre las continuas violaciones a los derechos fundamentales en el sistema penitenciario y la imposibilidad de ejecutar planes de resocialización para la totalidad de la población susceptible de esta, la Corte Constitucional, declara por segunda vez el Estado de Cosas Inconstitucionales – ECI- pero esta vez en el Sistema Penitenciario y Carcelario. (Sentencia, T 388-2013). No obstante, los esfuerzos en la creación de una infraestructura penitenciaria que ampliara la cobertura fueron, en su mayoría, exitosos. Por tal motivo, y a pesar de los esfuerzos, la crisis permanecía vigente. Se hizo mayor énfasis en la necesidad de adecuar la Política Criminal del país a los estándares y marcos de protección de los derechos de las personas privadas de la libertad, pues, desde esa perspectiva, se pueden lograr resultados mucho más sostenibles. (Sentencia T 388-2013).

Para el año 2015, la situación no había cesado: las medidas tomadas por el Gobierno no lograban estabilizar la situación de hacinamiento, vulneración de derechos fundamentales y ejecución de planes o programas efectivos de resocialización que lograran disminuir la reincidencia.

Como resultado de lo expuesto, la Corte Constitucional emite la sentencia T-762/2015, con la cual se reitera el Estado de Cosas contrario a la Constitución Política de 1991 en el Sistema Penitenciario y Carcelario de país, declarado mediante la sentencia T-388/2013, en el que se videncia la violación de los siguientes derechos, entre otros:

Figura 1. Nota: Elaboración propia a partir de la Sentencia T -762 de 2015 expedida por la Corte Constitucional de Colombia.

Se evidencia que el problema no es producto de factores analizados de manera individual, como el hacinamiento, deficiente prestación de servicios públicos, violación de derechos fundamentales, imposibilidad de acceder a programas efectivos de resocialización entre otros, sino a la articulación de estos factores reflejados en estrategias reales y efectivas que permitan controlar la criminalidad, en otras palabras, en una verdadera Política Criminal.

En palabras de la Corte, la Política Criminal es un conjunto de respuestas que un Estado adopta para hacer frente a las conductas punibles con el fin de garantizar la protección de los intereses esenciales del Estado y de los derechos de los residentes en su jurisdicción. En esa medida, busca combatir la criminalidad a partir de diferentes estrategias y acciones en el ámbito social, jurídico, económico, cultural, administrativo y/o tecnológico, entre otros. (Sentencia T-762/2015).

Además, la Corte propuso también un estándar mínimo que debe cumplir una Política Criminal respetuosa de los Derechos Humanos, estos mínimos deben ser verificables y entre los cuales se encuentran: a) un carácter preventivo, uso del derecho penal como última ratio, b) respeto por la libertad personal, en forma estricta y reforzada, c) buscar como fin primordial la efectiva resocialización de los condenados, d). las medidas privativas de la libertad deben ser excepcionales, e) coherente, f) sustentada en elementos empíricos, g) sostenible, y h) proteger los Derechos Humanos de los presos. (Sentencia T-762/2015).

Como se indicó en capítulos anteriores, la imposición de una pena en un Estado Social de Derecho lleva intrínseco el fin resocializador para el condenado. Con base en los estándares mínimos que debe contener la Política Criminal colombiana, respetuosa de derechos humanos y de conformidad con las órdenes impartidas en el precitado fallo constitucional a los diferentes agentes del Estado, se hará un análisis a los informes de seguimiento presentados por el Gobierno, específicamente en el componente c) buscar como fin primordial la efectiva resocialización de los condenados, con el fin de verificar si ha existido un avance real entre cada uno de informes y las gestiones adelantadas por la entidades responsables de su realización.

3.1. Informe de seguimiento semestral: abril 8 de 2016 a noviembre 15 de 2016.

Este primer informe tuvo como resultado la articulación metodológica del plan de trabajo establecido para las 59 entidades de la rama del poder público encargadas progresivamente de terminar con el Estado de Cosas Inconstitucionales. (Primer Informe de Seguimiento, 2016). Asimismo, y de conformidad con la orden de la Corte, se establece un “Grupo

Líder" conformado por la Defensoria del Pueblo, la Procuraduría General de la Nación y la Presidencia de la República con el fin de llevar a cabo las actividades de logística y técnicas que conlleva la verificación y cumplimiento de las órdenes impartidas. (T-762/2015.)

Frente a las principales acciones tomadas por el Gobierno Nacional para el cumplimiento de las órdenes en materia de resocialización, se encuentra la construcción de un Plan Integral de Resocialización que garantice esta finalidad. (Informe de Seguimiento, 2016). Esta tarea fue delegada al INPEC, USPEC, Ministerio de Justicia y del Derecho, Departamento Nacional de Planeación, Ministerio de Educación, SENA y DANE.

El plan abarcaría dos componentes: 1) componente psicosocial, orientado a la creación de un proyecto de vida después de la vida en reclusión y tratamiento terapéutico con el fin de alejar a los internos del consumo de las drogas y 2) el desarrollo de planes ocupacionales basados en actividades de educación, trabajo y enseñanza, obteniendo redención de la pena, con miras a su reintegro a la sociedad.

3.2. Informe de seguimiento semestral: 16 de noviembre de 2016 y el 15 de abril de 2017.

Los avances relativos a la construcción del programa integral de resocialización se resumen en la mesa de trabajo adelantada en mayo de 2017, la cual tuvo como objetivo hacer aportes para establecer los componentes indicados en los artículos 10 y 142 de la ley 65 de 1993. Los componentes que integraran el Plan de Resocialización serán los siguientes:

- Sistema progresivo mediante las fases del Tratamiento
- Programas de trabajo, estudio y enseñanza con fines de Tratamiento y con opción de redención de pena, estandarizados mediante acto administrativo del INPEC
- Programas psicosociales de Tratamiento Penitenciario

- Programa de prevención integral del consumo de SPA, con tres ejes: promoción, mitigación y comunidades terapéuticas residenciales y ambulatorias
- Promoción de la práctica de deportes, recreación y cultura
- Asistencia espiritual
- Fortalecimiento de lazos familiares a través del programa de preparación a la libertad, entre otras acciones sobre familia.

Este periodo de seguimiento es un poco desalentador ya que la construcción del Programa Integral de Resocialización a cargo del INPEC, principalmente, no arrojó los avances esperados en el plan metodológico diseñado por el Gobierno Nacional, esto, debido a que se presenta información que no es consistente y por esta razón, es necesario que el INPEC le remita al Ministerio de Justicia y del Derecho el Plan de Acción interno para la orden de resocialización, así como los soportes que evidencien el avance cuantitativo del 25% reportado. (Informe de seguimiento, 2017).

3.3. Informe de seguimiento semestral: 16 de abril de 2017 a 7 de diciembre de 2017.

Durante esta etapa, el INPEC, como resultado de mesas de trabajo adelantadas con el USPEC, Ministerio de Justicia y del Derecho, DNP, Ministerio de Educación, SENA y DANE, dio a conocer los proyectos de inversión que respaldarán al referido Programa Integral de Resocialización, entre los que resaltan: a) elaborar un instrumento conceptual y metodológico para los programas de educación, para el trabajo y el desarrollo humano y educación informal con un presupuesto de $168.100.000 y b) elaborar un instrumento conceptual y metodológico para el programa de deporte, recreación y cultura, con un presupuesto de $168.100.000. (Informe de seguimiento, 2017).

Hasta este momento, el avance sigue siendo poco significativo, el desarrollo para el cumplimiento del plan metodológico es lento, a pesar de contar con el acompañamiento del Ministerio de Educación Nacional e instituciones universitarias. Esto refleja el poco conocimiento y experiencia del INPEC para establecer este tipo de programas, teniendo en cuenta que los programas que se ofrecen en la actualidad no cuentan con la certificación correspondiente, esto debido a que el modelo educativo del INPEC no está certificado por el Ministerio de Educación por cuanto hoy no se cumplen todos los estándares de calidad educativa exigidos por esta cartera. (Informe de seguimiento, 2016).

3.4. Informe de seguimiento semestral: 8 de diciembre de 2017 a 8 de junio de 2018.

Durante esta etapa, los avances del gobierno del Juan Manuel Santos se enmarcaron en la estructuración de una Política Criminal articulada, consistente, coherente, fundada en elementos empíricos y enmarcados constitucionalmente, a través de la participación de Consejo Superior de Política Criminal – CSPC- , el cual ha liderado la tarea de pronunciarse frente a los proyectos de ley que inciden en la materia. Teniendo en cuenta que el concepto emitido por el Consejo no tiene fuerza y por ende no es vinculante, la corporación legislativa continua abanderando las iniciativas que cuentan previamente con un concepto desfavorable por parte del Consejo. (Informe de seguimiento, 2018). En consecuencia, continúa el populismo punitivo.

En materia de resocialización, el INPEC publicó el Plan Integral de Programas y Actividades de Resocialización 2018, donde se detallan los objetivos y resultados que se desean obtener en beneficio de la población carcelaria en cumplimiento del fin resocializador de la pena, así como la descripción de procedimientos para garantizar los derechos fundamentales.

Desafortunadamente, estos planes aunque se ponen en práctica, no permiten su efectiva realización, ya que la falta de espacio en los sitios de reclusión, carencia de elementos pedagógicos, herramientas de trabajo y recursos

administrativos y tecnológicos no propician su desarrollo. En la actualidad, los establecimientos de reclusión de primera y segunda generación – cerca de 120 – no cuentan con una infraestructura adecuada y suficiente para brindar ocupación laboral a las personas privadas de la libertada, por cuanto en muchos casos los talleres se encuentran hacinados y con limitada dotación de equipos y herramientas. Además no se dispone del talento humano necesario e idóneo, lo cual ocasiona baja productividad, incumplimiento de las normas en cuanto a seguridad y salud en el trabajo, riesgos y consecuentemente accidentes laborales de las personas que laboran allí. (Plan Integral de Programas y Actividades de Resocialización, 2018). Igualmente ocurre con los espacios destinados para la educación.

3.5. Informe de seguimiento semestral: 9 de junio de 2018 a 15 de diciembre de 2018.

Como consecuencia del cambio de gobierno, el presidente Iván Duque ha dado relevancia para adoptar medidas a corto, mediano y largo plazo que permitan resolver estructuralmente el problema que originó el Estado de Cosas Inconstitucionales. Aunque la solución no es la construcción de más cárceles o aumento de cupo en las mismas, se dará prevalencia a la política de seguridad en su componente de convivencia y seguridad ciudadana. (Informe de seguimiento semestral, 2018)

En cuanto a los programas de resocialización, en materia solo de educación el informe de seguimiento semestral evidencia los siguientes porcentajes en establecimientos de reclusión del orden nacional:

- El 80% no tiene el apoyo de docentes y licenciados (106).
- El 40% carecen de aulas educativas adecuadas (educación formal) (53).
- El 60% no cuenta con convenios y/o alianzas con entes territoriales para programas de cultura, recreación y deporte (62).
- El 60% no cuenta con ambientes de aprendizaje para el desarrollo de los cursos SENA (80).
- El 30% cuenta con falencia de materiales y equipos para el desarrollo de los cursos SENA (44).

En la actualidad, el modelo educativo flexible para el Sistema Penitenciario y Carcelario está en proceso de aprobación por el Ministerio de Educación. Sin embargo, la ausencia de espacios (salones y aulas) y recurso humano no permite una mayor cobertura. (Informe de seguimiento semestral, 2018)

La Contraloría General de la Republica en pronunciamiento al informe semestral de seguimiento presentado por el Gobierno Nacional y de conformidad con las visitas realizadas durante el segundo semestre del 2018 a los centros penitenciarios y carcelarios de las ciudades de Cali, Ipiales, Pasto y Riohacha evidenciaron el incumplimiento a las órdenes de la Corte Constitucional para superar el ECI en el Sistema Penitenciario y Carcelario, correspondientes principalmente al INPEC y el USPEC, entre otras. (Contraloría, 2019). En otras palabras, en materia de resocialización, los obstáculos continúan siendo los mismos.

Una de las formas de medir la eficacia de la implementación de la resocialización es a partir de los índices de reincidencia. En Colombia, se calcula que el 17,8% de reclusos son reincidentes y durante los últimos seis años la población reincidente ha aumentado un 47%(Grupo de Prisiones de la Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes, 2019). Estas cifras, comparadas con los informes de avances entregados por el mismo INPEC, demuestran una desarticulación con la realidad, un reiterativo incumplimiento de las órdenes constitucionales y una grave incidencia en la percepción ciudadana sobre la Política Criminal del Estado y la falta de interés en la efectiva resocialización de los condenados.

A pesar que el Gobierno Nacional incluye la resocialización como un pilar fundamental para la Política Criminal, los informes y diagnósticos presentados en desarrollo de la misma carecen de referencias sobre estos, no aporta un diagnostico

detallado sobre los programas de resocialización en cuanto al trabajo y educación, tratamiento para la vida en libertad y, por supuesto, su efecto en la reincidencia. (Comisión de Seguimiento de la Sociedad Civil, 2019)

Conclusiones

La función del Consejo Superior de Política Criminal, en la articulación de la construcción de una Política Criminal con enfoque de Derechos Humanos y ordenada por la Honorable Corte, resulta ser irrelevante. Esto debido a que sus pronunciamientos carecen de fuerza y sus conceptos no tienen carácter vinculante, situación que permite que las decisiones en esta materia queden al arbitrio del poder legislativo que, en la mayoría de los casos, no cuentan con el conocimiento y experiencia en temas de criminalidad.

Los planes o programas de resocialización, presentados en los informes de avance del gobierno, no se han concretado en realidad. Los avances que pretenden ser significativos no son más que un compendio de documentos tendientes a desarrollar una resocialización utópica. Es decir, la misma no puede aplicarse si no se resuelven los problemas presentados desde que se declaró el primer Estado de Cosas Inconstitucionales, en el año 1998, los cuales responden a temas de: infraestructura, personal calificado, material de apoyo, herramientas de trabajo, todos estos en el marco de planes de estudio y trabajo certificados, es decir ofertados bajo un modelo pedagógico aprobado por el Ministerio de Educación Nacional, el cual tenga validez en la vida en libertad.

Por otra parte, el diseño de los programas de resocialización en materia de educación y trabajo no refleja el cambio dinámico con que estos se desarrollan en la actualidad. Cada vez, los modelos pedagógicos están en constante transformación, las ofertas académicas se ofrecen también en otras modalidad como la virtual y los mercados de trabajo ya no son los mismos de hace por lo menos 10 años. Este aspecto en particular es producto del desarrollo tecnológico, el

cual debe ser un componente obligatorio en la estructuración de cualquier política o plan de resocialización en materia de educación y trabajo.

Respecto de la política de concientización ciudadana sobre el régimen Penal y el Sistema Carcelario y Penitenciario del país, no se ha generado el impacto necesario para disminuir el uso excesivo de la pena privativa de la liberta por parte del operador jurídico y el populismo legislativo en materia penal, pero aún más importante, el cambio de conciencia de los ciudadanos y de las personas privadas de la libertad.

La construcción de la Política Criminal con enfoque en Derechos Humanos requiere de la colaboración activa de los diferentes grupos sociales y por supuesto de la población reclusa al permitir la construcción progresiva de una resocialización de conciencia de la sociedad, reconociendo que cada persona que hoy se encuentra privada de la libertad, no pierde su calidad de persona y por ende se le deben garantizar el mínimo de derechos fundamentales en su sitio de reclusión.

La sociedad colombiana lleva 21 años en el Estado de Cosas inconstitucionales –ECI-, por lo que se propone la necesidad de recurrir la educación en Derechos Humanos como primera actividad que debe implantarse en forma obligatoria y responsable por parte de Estado Colombiano. Los Derechos Humanos no están reservados a determinados sectores gubernamentales, industriales, académicos o sociales. El conocimiento y difusión de estos es una obligación de cada ciudadano en cualquier parte del mundo. En palabras de la Organización de las Naciones Unidas: “La educación en la esfera de los derechos humanos, puede definirse como el conjunto de actividades de capacitación, difusión e información orientadas a crear una cultura universal en la esfera de los derechos humanos, actividades que se realizan transmitiendo conocimientos y moldeando actitudes”. (Naciones Unidas, 1997).

En consecuencia, la rehumanización frente a la problemática penitencia y carcelaria depende, en gran parte, de la educación que se ofrezca desde la primera infancia, en toda la nación, incluido en cada plan de gobierno de los entes

territoriales. Este tipo de educación debe ser permanente y dinámico, aplicado a través de un modelo pedagógico que le permita a la sociedad aceptar, recocer y propender por el goce efectivo de sus derechos en libertad o en privación de la misma.

El tratado cruel e inhumano dado desde la conciencia social al individuo que contraría el ordenamiento jurídico es consecuencia, en gran parte, de la falta de educación en Derechos Humanos, la pérdida de confianza en las instituciones públicas, la reincidencia producto de las pocas oportunidades de realización personal y en comunidad al interior de las cárceles y otra aún más relevante, pensar que nunca nos encontraremos en una situación de privación justa o injusta de la libertad. Que legue a afectar directa o indirectamente nuestros derechos.

Educar en el marco de los Derechos Humanos permitirá estructurar políticas públicas en materia criminal más pragmáticas y efectivas, la que permitirán a la sociedad desarrollarse en ambientes más seguros y permitir la efectiva resocialización y reincorporación a la vida en libertad de quienes hoy se encuentran entre muros, propendiendo por el desarrollo de una sociedad realmente pluralista, legalista y con conciencia social.

Referencias bibliográficas

Alfonso, I. (2013). Principios y desafíos del derecho penal de hoy. Tema: teoría de la pena. Universidad de Salamanca, Asunción, Paraguay.

Amado, M. & Peña, G. (2014). ¿Los fines de la pena, propios de un Estado social y democrático de derecho, se materializan en el proceso penal de Colombia? Corporación Universidad Libre, Bogotá, Colombia.

Barroso, J. (2013). El fin resocializador de la pena. Consideraciones teóricas y desde el ordenamiento penal cubano. Ámbito jurídico, 16(115). Recuperado de: http://ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=13584

Becaria, C. (2005). De los delitos y la penas. Bogotá: Temis

Beristain, A. (1999). Hoy y mañana de la política criminal, promotora y protectora de los valores humanos. Cuadernos de Derecho Judicial, Consejo General del Poder Judicial, Madrid, España.

Botero, A. (2001-2002). La teoría unificadora dialéctica de Roxin a la luz de Beccaria. Revista Telemática de Filosofía del Derecho, (5), 201-212.

Carranza, Elías. (2001). Situación penitenciaria en América Latina y el caribe ¿Qué hacer? Recuperado de: http://www.inej.edu.ni/wp-content/uploads/2012/09/Situaci%C3%B3n-penitenciaria-en-Am%C3%A9rica-Latina-y-el-Caribe.pdf

Carvajal, L. & Rojas, R. (2013). La resocialización y reinserción en el centro penitenciario de San Gil: un objetivo alcanzable a través de la reeducación. Al derecho y al revés: Revista de la Fundación Universitaria de San Gil.

Colombia, Corte Constitucional. (28 de Abril de 1998). Sentencia T-153. [MP Eduardo Cifuentes Muñoz. Bogotá. Recuperado de: http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1998/t-153-98.htm

Colombia, Corte Constitucional. (28 de Junio de 2013). Sentencia T-388. [MP María Victoria Calle Correa. Bogotá. Recuperado de: http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2013/t-388-13.htm

Colombia, Corte Constitucional. (16 de diciembre de 2015). Sentencia T-388. [MP Gloria Stella Ortiz. Bogotá. Recuperado de: http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2015/t-762-15.htm

Comisión de Seguimiento de la Sociedad Civil. (14 de febrero de 2019). Comentarios sobre el Quinto Informe de Semestral de Seguimiento del Gobierno Nacional al Estado de Cosas Inconstitucional del Sistema Penitenciario y Carcelario. Recuperado de: https://www.dejusticia.org/wp-content/uploads/2019/09/CSST-388-Respuesta-al-5to-informe-del-Gobierno.pdf

Congreso de la República. (19 de Agosto de 1993). Código penitenciario y Carcelario. [Ley 65 de 1993.] Recuperado de: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0065_1993.html

Constitución Política de Colombia, (1991). Gaceta Constitucional No. 116 de 20 de julio de 1991. Recuperado de: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html

Contraloría General de la República, (2019). Informe Semestral de Seguimiento al Cumplimiento de las Sentencias T-388 de 2013 y T-762 de 2015 y Pronunciamiento Sobre el Quinto Informe de Avance del Gobierno Nacional. Recuperado de: https://www.contraloria.gov.co/documents/20181/1406069/Nro.+001+Informe+Corte+Constitucional.pdf/3727bb09-a2b9-40e9-a916-2f469d8994f2?version=1.1

Coral-Díaz, A. (2012). Una propuesta de análisis jurisprudencial desde el discurso para casos de violencia contra las mujeres en el marco de violencia de pareja. Opinión jurídica, 11(22), 17-30.

Córdoba, M. & Ruiz, C. (2001). Teoría de la pena, constitución y código penal. Derecho penal y Criminología, 22, 55-67.

Defensoría del Pueblo. (2003). Análisis sobre el actual hacinamiento carcelario y penitenciario en Colombia. Recuperado en: http://www.defensoria.gov.co/es/public/Informesdefensoriales/810/An%C3%A1lisis- 2003-sobre-el-hacinamiento-carcelario-y-penitenciario-en-Colombia-Informes defensoriales---C%C3%A1rceles-Informes-defensoriales---Derechos-Humanos.htm

Delmas, M. (1986). Modelos actuales de Política Criminal. (Trad. V. de A. Richart, J. Terradillos y R. Cantanero) Ministerio de Justicia, Madrid, España.

Durán, M. (2011). Teorías absolutas de la pena: origen y fundamentos. Conceptos y criticas fundamentales a la teoría de la retribución moral de Immanuel Kant a propósito del neo-retribucionismo y el neo- proporcional ismo en el derecho penal actual. Revista de derecho y ciencias penales, (16), 91-113.

Durán, M. (2016). La prevención general positiva como límite constitucional de la pena. Concepto, ámbitos de aplicación y discusión sobre su función. Revista de derecho (Valdivia). Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09502016000100013

Espinoza, R. (2016). La finalidad resocializadora de la pena: una mirada desde el garantismo penal. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/312577356_La_finalidad_resocializadora_de_la_pena_Una_mirada_desde_el_garantismo_penal

García, P. (2008). Acerca de la función de la pena. Revista electrónica deficiencia penal y criminología. Recuperado de: https://www.unifr.ch/ddp1/derechopenal/articulos/a_20080521_80.pdf

Gómez, C. & De León, L. (s.f). Método comparativo. Universidad Autónoma de Nuevo León. Recuperado de: http://eprints.uanl.mx/9802/1/Estudio%20Comparado.pdf

Gonzales, L. (2000). Situación penitenciaria y pena privativa de la libertad. Universidad Pontificia Javeriana, Bogotá, Colombia.

Gorra, D. (2013). Aproximación al concepto de resocialización en sujetos penalizados mediante redes semánticas. Fundamentos en humanidades, 14(27), 119-133.

Grupo de Prisiones de la Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes. (14 de febrero de 2019). Intervención del Grupo de Prisiones de la Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes, en respuesta a la solicitud de la Corte Constitucional. Recuperado de: https://grupodeprisiones.uniandes.edu.co/images/2019/IntervencionCorteConstitucionalECIFinal.pdf

Hernández, N. (2017). La resocialización como fin de la pena: una frustración en el sistema penitenciario y carcelario colombiano. Cuaderno CRH Salvador, 30(81), 539-559.

Horta, R. (2016). La prevención general y especial en el sistema penal y penitenciario

colombiano. Summa Iuris, 4(1), 154-169.

Informe Semestral del Gobierno Nacional al Estado de Cosas Inconstitucional del Sistema Penitenciario y Carcelario, 8 de abril de 2016 al 15 de noviembre de 2016. Recuperado de: http://www.inpec.gov.co/documents/20143/282221/Primer-Informe-Grupo-Lider-de-Seguimiento-Sentencia-T-762-de 2015+PRIMER+INFORME.pdf/83b8ca55-618b-d4a4-4910-9f46ba4a06bb

Informe Semestral del Gobierno Nacional al Estado de Cosas Inconstitucional del Sistema Penitenciario y Carcelario, 16 de noviembre de 2016 al 15 de abril de 2017. Recuperado de: http://www.inpec.gov.co/documents/20143/282221/Segundo+Informe+Corte+Constitucional+9+junio+2017.pdf/58d703e3-1f15-19a3-430a-ffc6909eafb7

Informe Semestral del Gobierno Nacional al Estado de Cosas Inconstitucional del Sistema Penitenciario y Carcelario, 16 de abril de 2017 al 7 de diciembre de 2017. Recuperado de: https://www.uspec.gov.co/wp-content/uploads/2018/03/Tercer-informe-Versin-FINAL-.pdf

Informe Semestral del Gobierno Nacional al Estado de Cosas Inconstitucional del Sistema Penitenciario y Carcelario, 8 de diciembre de 2017 al 8 de junio de 2018. Recuperado de: https://www.uspec.gov.co/wp-content/uploads/2018/03/Cuarto-informe-Versin-FINAL-.pdf

Informe Semestral del Gobierno Nacional al Estado de Cosas Inconstitucional del Sistema Penitenciario y Carcelario, 9 de junio de 2018 a 15 de diciembre de 2018. Recuperado de: http://www.politicacriminal.gov.co/Portals/0/documento/Quinto_Informe_Semestral_de_Seguimiento_al_Estado_de_Cosas_Inconstitucional_del_Sistema_Penitenciario_y_Carcelario..pdf

Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario (2013). Informe Estadístico Mayo de 2013.

Recuperado de: http://www.inpec.gov.co/web/guest/estadisticas//document_library/TWBuJQCWH6KV/view_file/50235?_com_liferay_document_library_web_portlet_DLPortlet_INSTANCE_TWBuJQCWH6KV_redirect=http%3A%2F%2Fwww.inpec.gov.co%2Fweb%2Fguest%2Festadisticas%2F%2Fdocument_library%2FTWBuJQCWH6KV%2Fview%2F362612%3F_com_liferay_document_library_web_portlet_DLPortlet_INSTANCE_TWBuJQCWH6KV_redirect%3Dhttp%253A%252F%252Fwww.inpec.gov.co%252Fweb%252Fguest%252Festadisticas%252F%252Fdocument_library%252FTWBuJQCWH6KV%252Fview%252F49294

Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario (2018). Plan Integral de Programas y Actividades de Resocialización, 2018. Recuperado de: https://docer.com.ar/doc/n0xexx

Lesch, H. (1999). La función de la pena. Madrid: Editorial Dykinson.

López, M. (2012). Aplicación de la pena privativa de libertad como principio resocializador. La reeducación y la reinserción social de los reclusos. Recuperado de: https://www.boe.es/publicaciones/anuarios_derecho/abrir_pdf.php?id=ANU-P-2012 10025300304_ANUARIO_DE_DERECHO_PENAL_Y_CIENCIAS_PENALES_Aplicaci%F3n_de_la_pena_privativa_de_libertad_como_principio_resocializador._La_reeducaci%F3n_y_la_reinserci%F3n_social_de_los_reclusos

Martín, F., Dufour, G., Alessandro, M. & Amaya, P. (2013). Introducción al análisis de políticas públicas. Universidad Nacional Arturo Jauretche: Argentina.

Martínez, P. (2013-2014). La resocialización del delincuente. Recuperado de: http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/106276/TFG_2014_MARTINEZ%20BLANCH.pdf

Meini, I. (2013). La pena: función y presupuestos. Revista de la facultad de derecho, (71), 141-167.

Ministerio de Justicia y del derecho colombiano. (Enero de 2013). Doce pasos para hacerle frente a la crisis del sistema penitenciario y carcelario. Gobierno de Colombia. Recuperado de: http://www.minjusticia.gov.co/Portals/0/Ministerio/doce%20pasos%2025173.pdf

Morillas, L. (2013). La función de la pena en el Estado social y democrático de derecho. Revista Internacional de Jurisprudencia y derecho. Recuperado de: https://w3.ual.es/revistas/RevistaInternacionaldeDoctrinayJurisprudencia/pdfs/2013-12/articulos_discurso-investidura.pdf

Naciones Unidas, Asamblea General (1997): "Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (1995-2004) y actividades de información pública en la esfera de los derechos humanos". A/52/469/Add.1, 20 de noviembre de 1997, p. XX.).

Oficina de las Naciones Unidas contra la droga y el delito (ONUDD). (2013). Guía de Introducción a la Prevención de la Reincidencia y la Reintegración Social de Delincuentes. Naciones Unidas: Nueva York.

Pérez, D. (2007). Las teorías sobre la pena: (pena de muerte y privación de la libertad). Revista del Instituto de Ciencias Jurídicas de Puebla, (19), 135-146.

Política criminal. (2019, agosto 31). EcuRed, Consultado el 18:09, octubre 22, 2019 en https://www.ecured.cu/index.php?title=Pol%C3%ADtica_criminal&oldid=3535835.

Puig, S. (1986). Función fundamentadora y MUM limitadora de la prevención general positiva. Anuario de derecho penal y ciencias penales, 39(1), 49-58.

Quecedo, R. & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. Revista de psicodicáctica, (14), 5-39.

Quintana, A. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. Psicología: tópicos de la actualidad. Recuperado de: https://cienciassociales.webcindario.com/PDF/Cualitativa/Inv_quintana.pdf

Racca, I. (2014). La resocialización como fin de la pena privativa de la libertad: análisis del último legado del positivismo criminológico. Recuperado de: http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/07/doctrina39378.pdf

Reina, F. (2016). Resocialización: pilar fundamental para reducir los elevados índices de delincuencia y reincidencia en el país. Universidad militar Nueva Granada, Bogotá, Colombia.

Reyna, L. (2004). Las consecuencias jurídicas del delito en el derecho penal económico. En Reya, L. Fundamentos de derecho penal económico (pp. 189-228), México D.F: Ángel Editor.

Rodríguez, J. (2012). Principio de resocialización y la inhabilitación permanente. Boletín anticorrupción y justicia pena. Recuperado de: http://idehpucp.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2012/07/Boletin-FEBRERO-IDEHPUCP-6-11.pdf

Ruiz, M. (2008). Aspectos determinantes de la pedagogía de la resocialización. Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas. Recuperado de: https://webs.ucm.es/info/nomadas/20/maruizvargas.pdf

Sáenz, M. (2007). El discurso resocializador: hacia una nueva propuesta para el sistema penitenciario. Revista de Ciencias Sociales, 1(115), 125-136.

Serra, A. (2014-2015). Actualidad de las teorías de la retribución en el derecho penal, de la ley del talión a las corrientes neo-retribucionistas: la doctrina alemana y estadounidense. Universitat Pompeu Fabra, Madrid, España.

Villagómez, B. (2010). Resocialización imposible. Recuperado de: http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/4337/1/11-OT-Villagomez.pdf

Zúñiga, L. (2001). Política Criminal. Madrid. España: Colex

7.

LINEAMIENTOS ESTRATÉGICOS PARA UN MODELO DE INCLUSIÓN SOCIAL Y DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA DESDE LA PERSPECTIVA DEL OBSERVATORIO INTERSISTÉMICO REGIONAL DE LA UNAD – COLOMBIA

Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Escuela Ciencias de la Educación, , dignora.paez@unad.edu.co, https://orcid.org/0000-0001-9248-1937, Dignora Inés Páez Giraldo
Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Escuela Ciencias de la Educación, sandra.galvis@unad.edu.co, https://orcid.org/0000-0002-6490-5728, Sandra Milena Galvis Aguirre
Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Escuela Ciencias de la Educación, edgar.medina@unad.edu.co, https://orcid.org/0000-0001-6778-4696, Edgar Crisanto Medina
Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Escuela Ciencias de la Educación, wilton.mendoza@unad.edu.co, https://orcid.org/0000-0002-5720-1503, Wilson Manuel Mendoza Romero
Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Escuela Ciencias de la Educación, yevica317@yahoo.com, https://orcid.org/0000-0003-2360-7385 Carlos Miranda Laguna

Resumen

Este proyecto de investigación tiene como objetivo construir lineamientos para un modelo (desde las dimensiones ontológicas, axiológicas, epistemológicas, pedagógicas, metodológicas y teleológicas) que posibilite el análisis de la manera en que la educación superior en Colombia garantice la atención de todos los ciudadanos que harán parte de los nuevos núcleos sociales para la construcción de una paz duradera a partir de la experiencia educativa de la UNAD.

La metodología empleada fue el análisis documental, la propuesta se apoyará en la recolección de datos de diferentes fuentes tales como: documentos misionales y las posiciones de los distintos estamentos académicos y organizacionales de la UNAD. El Estudio de caso tratará de ir entendiendo a los postulados organizacionales. Esto con el fin de reconstruir la teoría organizacional en la educación superior.

Abstract

The main objective of this research project is to build guidelines for a model (from the ontological, axiological, epistemological, pedagogical, methodological and teleological dimensions) that enables the analysis of how higher education in Colombia guarantees the attention of all citizens who will be part of the new social nuclei for the construction of a lasting peace based on the educational experience at UNAD.

The methodology used was the documentary analysis, the proposal will be based on the collection of data from different sources such as: mission documents and the positions of the different academic and organizational levels at UNAD. The case study will try to understand the organizational postulates in order to reconstruct the organizational theory in higher education.

Palabras clave: Calidad de la educación superior. Dimensiones. Educación inclusiva. Estudio de caso. Paz duradera.

Keywords: Quality of higher education, Dimensions, Inclusive education, Case study, Lasting peace

Introducción

El enfoque de la Educación inclusiva presenta el desafío de brindar mejores espacios de accesibilidad y participación no solo a estudiantes con necesidades educativas especiales, si no en general al sistema educativo, haciendo más eficaz la educación para todos, orientando hacia el reconocimiento del otro, de la diversidad, la equidad, la igualdad, la calidad y en busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes (Ocampo 2014; Leyva y Gómez, 2015). De acuerdo con Ocampo (2014), avanzar hacia la oficialización de un modelo paradigmático en materia de educación inclusiva, cada vez más coherente con los desafíos fundacionales del mismo y del nuevo siglo, es pertinente y necesario.

Uno de los grandes desafíos asociados al enfoque de educación inclusiva radica en la capacidad de sentar las bases de un modelo paradigmático en la materia. Este desafío impactará en la redefinición de la calidad y la intención de la respuesta educativa, asumiendo que la diversidad habita como propiedad connatural en todos los seres humanos y no constituye un sistema de diferenciación como hasta hoy hemos comprendido.

En consecuencia, contribuir a clarificar su naturaleza y propósito de la educación inclusiva (Roqueplo, 1983) y sus condiciones epistémicas de producción (Ricoeur, 2004; Marková, 2006; Cortassa, 2011) representa un avance significativo para transitar desde una educación inclusiva hacia una educación para todos más oportuna y pertinente a las reales necesidades que hoy tensionan la ciencia educativa y la construcción de saberes pedagógicos en todos sus niveles. Se torna urgente entonces, asumir con claridad su paradigma epistémico (Morín, 2007; Martínez, 2013) basado en el movimiento surgido a partir del Foro de Dakar en Senegal de inicios del siglo XXI con la perspectiva de implementar la calidad bajo un modelo educativo que permita la participación de todos los ciudadanos.

De otra parte, con la firma de los acuerdos de Paz entre el Gobierno Colombiano y las guerrillas de la FARC se dio por finalizado más de cincuenta años de guerra, pero a la vez ese proceso, sentó las bases para reorganizar la vida de la

Nación y propender por garantizar una paz estable y duradera. En este sentido, para alcanzar dicho fin, no solamente es el Gobierno Nacional y los desmovilizados quienes tienen la responsabilidad directa de mantener en firme la paz, es también la sociedad civil y las instituciones estatales y privadas. Es por ello, que las universidades colombianas juegan un papel preponderante bajo las coyunturas actuales, puesto que al interior de ellas se piensa la vida de Colombia y constantemente se construyen rutas académicas y de proyección social para fortalecer la convivencia pacífica y la formación de un ciudadano que dé respuesta positiva y propositiva a las realidades que los envuelven.

De esta manera, la propuesta cobra importancia porque permitirá aportar lineamientos que servirán para la construcción de un modelo de inclusión social y de calidad, para que la sociedad en general pueda insertase propositivamente a las nuevas dinámicas sociales, políticas, económicas, entre otras, que exige la Colombia de pos-acuerdos. Este trabajo investigativo, es también una oportunidad para mirar al interior de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia acerca de sus aspectos y lineamientos, su modelo pedagógico que apunta a procesos relacionados con la inclusión social y la calidad de la educación de cara a los pos-acuerdos.

El objetivo general se enmarca en construir lineamientos para un modelo (desde las dimensiones ontológicas, axiológicas, epistemológicas, pedagógicas, metodológicas y teleológicas) que posibilite el análisis de la manera en que la educación superior en Colombia garantice la atención de todos los ciudadanos que harán parte de los nuevos núcleos sociales para la construcción de una paz duradera a partir de la experiencia educativa de la UNAD. De éste se desprenden los objetivos específicos focalizados en: iimplementar las dimensiones ontológicas, axiológicas, epistemológicas, pedagógicas, metodológicas y teleológicas requeridas para la construcción de lineamientos de un modelo que contemple la calidad con inclusión social de la Educación Superior; identificar en los postulados misionales de la UNAD y en discursos pedagógicos (docentes, currículo y evaluación) y administrativos, la forma como se explicita un servicio educativo incluyente

y de calidad; verificar los aportes en formación ciudadana que realiza la UNAD para la construcción de una paz duradera en Colombia.

La metodología a emplear en el proyecto está enfocada hacia la Investigación mixta y estudios de caso, que como bien se sabe forma parte de las diferentes metodologías de investigación en las ciencias sociales (Yacussi, 2015). A la vez, la propuesta se apoya en la recolección de datos de diferentes fuentes tales como: documentos misionales y las posiciones de los distintos estamentos académicos y organizacionales de la UNAD. El Estudio de caso tratará de ir entendiendo a los postulados organizacionales. Esto con el fin de reconstruir la teoría organizacional en la educación superior. A la vez, se estarán construyendo los lineamientos para un modelo de inclusión social y calidad de la educación superior para la construcción de una paz duradera en Colombia, con el fin de estudiar el enfoque que tienen otras universidades públicas, de forma tal que se puedan compartir las experiencias institucionales entre la totalidad de las universidades a estudiar, así como con la comunidad en general.

La técnica de investigación utilizada es el análisis documental, esta técnica se caracteriza por que “se basa en la lectura (textual o visual) como instrumento de recogida de información, lectura que a diferencia de la lectura común debe realizarse siguiendo el método científico, es decir, debe ser, sistemática, objetiva, replicable, y valida” (Andreú, sf, p. 2). Para el tratamiento de la información se empleará un instrumento denominado por los investigadores como ficha de análisis, para consignar los aspectos importantes de los documentos analizados y posteriormente ser sistematizados. Con miras a la construcción de los lineamientos para un modelo de calidad e inclusión social en la Educación superior se aplicarán entrevistas semiestructuradas a directivos y encuestas a Estudiantes.

En este sentido, esta ponencia se enmarca en las líneas de discusión del X Simposio Internacional Apropiación, generación, gestión y uso edificador del conocimiento llevado a cabo en San Juan del César, Colombia y organizado por

REDIPE e INFOTEP del 14 al 15 de noviembre de 2019, y tratará de fundamentar desde el punto de vista teórico y a partir de la experiencia de la Universidad Nacional Abierta y A Distancia, cuáles serían las dimensiones para la construcción de un modelo o matriz paradigmático (a) que contemple desde una educación inclusiva hacia una educación para todos y redefina la calidad de la Educación Superior. Para ello, se precisan unas reflexiones desde las dimensiones: ontológicas, axiológicas, epistemológicas, pedagógicas, metodológicas y teleológicas. Dimensiones que manifiestan el grado de avance de nuestra investigación.

1. Dimensiones para la construcción de un modelo de educación inclusiva hacia una educación para todos.

Las reflexiones que a continuación se presentan son fruto de los hallazgos encontrados a partir del análisis documental y que, a juicio de los autores del artículo, las dimensiones propuestas pueden servir de fundamento para la construcción de lineamientos de un modelo que contemple desde una educación inclusiva hacia una educación para todos y redefina la calidad de la educación superior. En principio el marco referencial para dicho modelo será la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, pero a la postre, servirá de ruta metodológica para las universidades nacionales e internacionales.

1.1 Dimensión Ontológica

La dimensión ontológica (Pérez Lindo, 1998; García Canclini, 2004), proviene según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2015) del griego ὄν, ὄντος, el ser, y -logia). La ontología estudia según Heidegger la trascendencia del ser, es decir, del sujeto (dasein), siendo su propósito teórico el estudio de las propiedades trascendentales del ser.

Desde la perspectiva ontológica de la educación, se establece una reflexión filosófica del ser de la educación, la cual se convierte en un referente para la comprensión de sí misma, así como de la existencia del ser humano y del mundo,

siendo esta comprensión una condición ontológica y de posibilidad de la interpretación de todo acto educativo y proyecto humano. En este sentido, es posible establecer que todo acto educativo es un acto humano, que como bien plantea Heidegger, increpa al hombre en su propia existencia, abierto a la "significatividad" (Heidegger, 2003: 167).

La Educación es un proceso humano y cultural que en su connotación están condicionados a un contexto, tiempo y espacio, que conservan una relación estrecha con la naturaleza del hombre y la cultura. Desde su etimología, se puede entender desde dos perspectivas, la primera, se deriva del latín educare en el sentido de guiar, orientar, llevar hacia afuera. La segunda, parte de educere que puede definirse como extraer experiencias propias o ajenas (Gómez de Silva, 1998).

En este sentido, habiendo indagado los conceptos de ontología y educación, es pertinente cuestionarnos y abordar el ¿por qué de una ontología de la educación?,. Respecto a la pregunta en cuestión, es importante tener en cuenta que la educación presenta categorías y conceptos filosóficos que aunque no están íntimamente arraigados al cuerpo teórico de la filosofía y la educación, es importante superar esta carencia de profundidad y adentrarnos al estudio y comprensión del acto educativo desde un punto de vista filosófico, lo cual implica una reflexión sobre la ontología de la educación, abordado desde el ser y la comprensión de sí misma, del acto humano y del mundo. Es así, como se logra establecer una íntima relación entre el ser de la educación y la existencia del hombre, teniendo como fundamento de todo acto educativo la existencia humana. Comprender que el ser de la educación se concretiza en el hombre es entender que es el único ser que busca conocer lo que existe porque él está ahí, que en sentido Heideggeriano alude al término "Dasein".

Según Escudero, el "Dasein", es el nombre técnico con el que Heidegger caracteriza la peculiar apertura (Da) del ser humano al ser (Sein). Sin embargo, advierte que no debe comprenderse ni en términos de la existencia humana concreta ni en términos de un sujeto autónomo y soberano que se constituye a sí mismo en el ejercicio de autorreflexión; por el contrario, el "Dasein" forma parte de un horizonte histórico y de un espacio de significado que siempre está ahí (Escudero, 2011). En pocas palabras, al emplear el término "Dasein" se está haciendo referencia a la constitución del ser del hombre,

que habite en un mundo, no como posesión, sino como un lugar que lo acoge y en donde pueda existir. El problema ontológico del ser, necesariamente, se hace problema antropológico.

1.2 Dimensión Antropológica

El fundamento antropológico está determinado por la diversidad como propiedad inherente a todo ser humano su experiencia social y educativa (Ocampo, 2015).

El gran aporte de la segunda mitad del siglo XX a las ciencias de la educación ha sido la neurociencia y sus diversos campos de progresión, tales como: neuropsicología y neuro-didáctica. Su valor recae en comprender de qué manera disponemos de un conjunto de experiencias que permitan al ser humano ser persona en todo momento de su proceso educativo y gestionar espacios para ofrecer una educación más cercana a sus cerebros que son en sí mismos, neurodiversos (Armstrong, 2012).

Una educación inclusiva más oportuna entiende que la educación de la totalidad debe comenzar por comprender cómo se manifiesta la heterogeneidad y la diversidad cognitiva de los seres humanos. Tradicionalmente, la comprensión desde el enfoque de inclusión sobre la cognición humana es que todos los estudiantes pueden aprender (Ocampo, 2015).

1.3 Dimensión Epistemológica

El nivel epistemológico intenta explicar la naturaleza científica del conocimiento, es decir, nos ubica en un nivel de reflexión destinado a comprender la pertinencia de las teorías que explican determinado modelo teórico. Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2015), la epistemología proviene del griego ἐπιστήμη, conocimiento, y –logia, corresponde al campo de exploración del conocimiento científico. Esta dimensión explica la relación entre el conocedor (investigador/profesor) y aquello por conocer (objeto/fenómeno).

La epistemología como disciplina está encaminada a indicarnos la génesis del proceso de obtención del conocimiento, su relación con la ciencia y la educación. “En la medida en que se favorezca la reflexión, el análisis, la construcción del conocimiento, el ser humano se acerca de una forma más directa a los procesos que integran el saber en la educación, su interpretación, comprensión y explicación desde la visión de la propia epistemología de la educación” (Zamudio, 2012, p.5). Este proceso se logra cuando el ser humano reflexiona y busca responder el porqué de lo que sabe, cómo sabe y las razones por las cuáles quiere apropiarse del conocimiento.

La importancia de este nivel permite comprender de qué manera el conocimiento articulado/oficializado/legitimado hasta ahora se muestra oportuno (Peralta, 1994) y pertinente a los desafíos de la ciencia educativa en todos sus campos, desde el modelo de educación inclusiva. El nivel epistemológico nos ayuda a diferenciar las teorías, estrategias, lenguajes y concepciones correspondientes al paradigma fundante de la educación inclusiva determinado por la Educación Especial (Salvador, 1999) y qué elementos lo explican como un modelo autónomo, más allá de la discapacidad (Barton, 1998, 2011) y de las necesidades educativas especiales (Macarulla y Saiz, 2009).

Es importante que los educadores no visualicen la inclusión como un planteamiento reduccionista centrado en la discapacidad. La inclusión va más allá, permea a todos los ciudadanos, se responsabiliza por transformar las estructuras educativas y sociales que han contribuido a relegar a múltiples personas de este derecho. En síntesis, podemos afirmar que:

La educación inclusiva no se reduce a la situación de discapacidad y de necesidades educativas especiales.

La educación inclusiva pretende la transformación y actualización de todos los campos de la pedagogía, especialmente la didáctica, el currículo y la evaluación, los cuales son la base de la constitución de los saberes pedagógicas de cada educador.

La educación inclusiva necesita de una construcción teórica capaz de sentar sus bases conceptuales, teóricas y metodológicas según la naturaleza de las tensiones del nuevo siglo.

La educación inclusiva es un modelo de educación de futuro que asume la heterogeneidad y la diversidad de todas las personas. Además, la posibilidad de dar respuestas pedagógicas tendientes al reconocimiento y encuentro del otro (Campo, 2014). La diversidad es su fundamento antropológico pues explica que todos los ciudadanos somos diferentes y eso es lo normal, lo anormal, es pensar que todos somos iguales. Mientras que la heterogeneidad es el fundamento psicológico y explica que todas las personas experimentan situaciones, dimensiones y habilidades diferentes para aprender. El aprendizaje no es algo estático depende el lugar que cada persona habita en este mundo.

En el enfoque de educación inclusiva se reconoce que la necesidad de re-fundar la educación especial y que la educación para todos es una declaración política surgida en la conferencia de 1990 y reafirmada en Dakar en el 2000 y no un modelo paradigmático en desarrollo.

Un sistema epistemológico de carácter educativo con énfasis en la inclusión, según Ocampo (2014) debe hacerse el siguiente planteamiento: ¿qué concepciones o visiones permiten pensar una transformación legítima a favor de un real paradigma de educación inclusiva capaz de significar sus problemáticas y en ellas, re-significar a todos sus sujetos? además, siguiendo a Ocampo (2014), la inclusión en la educación superior debe "cruzar a todos los sujetos, niveles, tramos y trayectos que componen la vida del sistema educativo" (p.61).

1.4 Dimensión Axiológica

Todo acto educativo desencadena una relación inseparable, explícita o implícita, al valor y, en consecuencia, del desarrollo integral de la persona. "Todo problema educativo es, pues, en el fondo, un problema axiológico: si el valor radica en el hombre o fuera de él, esto es, si el hombre crea el valor o lo descubre" (Gervilla Castillo, 2000, p.40).

Una educación sin valores no es posible, ni deseable. No puede separarse el valor de la educación, como no puede separarse el cuerpo de la mente en el ser humano. En consecuencia, pues, no es posible definir la educación sin una referencia al valor y a la persona como sujeto de la misma, pues la educación no tiene esencia absoluta y completa, sino una esencia referida al hombre (Gervilla Castillo, 2000, p. 414).

A partir de lo anterior, se puede decir que la educación inclusiva se concibe como una construcción filosófica, una actitud, un sistema de valores y creencias, no solo como una acción o conjunto de acciones, porque la escuela debe privilegiar algunos pilares básicos como la pertinencia y participación activa de su comunidad educativa en la elaboración y desarrollo de un proyecto educativo, (Booth, 2006), que contribuya a la construcción de una escuela democrática participativa favoreciendo así, el desarrollo y fundamentación de una sociedad democrática.

El currículo desde el enfoque de la educación inclusiva requiere un posicionamiento antropológico, privilegiar un modelo de hombre, el de la diversidad sin exclusiones y a su vez, implica ubicarse en el lugar del otro y desde su realidad comprenderle, avanzando en dirección a la alteridad (Serrano, 2015, Ocampo, 2014). Requiere explicitar valores como la participación, equidad, comunidad, compasión, respeto por la diversidad, honradez, derechos, alegría, sostenibilidad, libertad, diálogo, reflexión, debate, consenso, solidaridad, creatividad, tolerancia, entre otros, permitiendo enfrentarse a la pluralidad y a la multiculturalidad de los estudiantes desarrollando competencias para aprender a vivir en y para la diferencia (Arnaiz, 2005; Booth,2006; Escudero 2011; Sarrionandia, 2011).

1.5 Dimensión Metodológica - Pedagógica

En este nivel surge de la unión entre lo ontológico y lo epistemológico. En esta comprensión se une la trascendencia del ser y sus creencias y la búsqueda permanente de un nuevo sistema de reflexividad que explique la naturaleza del saber científico (Zezek, 2006). Esa reflexión debe pasar por el tamiz del pensamiento crítico. ¿Por qué? La reflexión no es pensar

cualquier cosa. Muchas veces alguien “piensa” al vaivén de las opiniones. Y, este asunto de la educación inclusiva es muy serio y complejo. Es más, puede rebasar los límites de la realidad contextual. La mayor parte de las veces, las mismas normas terminan siendo rebasadas por la realidad. Por ello, la importancia de pensar seriamente este asunto. Y debe quedar claro que la educación inclusiva no se limita al espacio aúlico. Además, todos los actores de la sociedad movilizarse alrededor de ella.

El carácter de lo metodológico responde a la pregunta: ¿cómo? Etimológicamente proviene del griego μέθοδος, método, y –logía (DRAE, 2015). El interrogante que busca responder este nivel según Sagastizabal (2009) es ¿cómo concebimos la realidad problemática a estudiar y/o enseñar bajo los desafíos de la educación inclusiva más allá de los estudiantes tradicionalmente excluidos del sistema educativo? Aquí es donde se requieren directivos compenetrados con la educación inclusiva. Un directivo debe estar en condiciones de saber orientar el proceso. Pero, él no trabaja solo. Debe ser un puente entre los docentes, las autoridades académicas municipales y nacionales. Su rol es de gran importancia, dado que mentalmente debe comprender el rol de los docentes y poder evaluar el trabajo de ellos. El docente, por su parte, vive de cerca el este proceso. Su rol es de gran valía porque es él que cotidianamente interactúa y conoce las realidades de los estudiantes. Este docente no puede ser cualquiera. Su compromiso es múltiple. Por un lado, debe estar preparado metodológicamente para responder a los principios de la educación inclusiva. Por el otro, en los saberes propios de la disciplina y todo lo que ello implica. ¿Quién son estos docentes?, ¿cómo se escogen a estos docentes?

Un rol importante lo deben los padres de los estudiantes en condición de discapacidad. Ellos no pueden ser espectadores del proceso educativo de sus hijos, su vínculo directo con las instituciones es fundamental. Entre más cohesionadas estén los actores sociales los resultados serán evidentes en tiempos reducidos.

Martínez (2015) al respecto afirma: “La epistemología pedagógica presenta hoy en día la educación (objeto de la pedagogía) como un problema al que se debe hacer frente según una multiplicidad de enfoques, sin que ninguno de ellos

pretenda ser exhaustivo, pero reconociendo que cada uno es valioso para lograr definir en forma adecuada la pedagogía" (p. 139). De modo que, la pedagogía:

> Tiene como objeto de estudio a la educación del hombre en la sociedad, en ella concentra su atención, en el estudio de la educación como el proceso en su conjunto, organizado como la actividad de los pedagogos y educandos, de los que enseñan y los que aprenden, estudia los fines, el contenido, los medios y métodos de la actividad educativa y el carácter de los cambios que sufre el hombre en el curso de la educación (Martínez, 2015, p.139)

De otro lado, Martínez (2015) continúa afirmando:

> La pedagogía no se piensa a priori, es decir, sin reflexionar antes de ponerla en práctica. La pedagogía también es un discurso que se puede apreciar en la práctica de un docente, como lo menciona Beillerot, la pedagogía no es sólo la teorización de la práctica de instrucción, consiste también en un discurso...En la actualidad se pueden aplicar diferentes métodos, no sólo un método, la práctica docente es ecléctica, la clave reside en conocer y dominar todos los enfoques pedagógicos para estar en condiciones de poderlos aplicar en cualquier momento y de acuerdo con las necesidades. Beillerot destaca que existen algunos métodos plenamente identificados: "Se pueden nombrar algunos grandes métodos pedagógicos en la historia, pero no más que algunos. Simplemente, cada uno de ellos posiciona el lugar del educando, el lugar del formador, o el docente, la función de los saberes, el lugar de las interrelaciones, etc., de una manera diferente" (op. cit.: 51).

Por la forma en que se interrelaciona y comunica el docente o formador con los alumnos, se puede identificar que aplica al menos un método pedagógico. Beillerot considera que los docentes pueden tener diferentes perfiles de formación y por lo tanto diferentes métodos pedagógicos: “Los distintos métodos pedagógicos pueden dividir a formadores y docentes, cada uno con sus propias instituciones y, en particular, los métodos llamados innovadores son rara vez admitidos por los grandes sistemas escolares” (p.90).

Este trabajo pionero en la búsqueda de nuevos fundamentos transdisciplinarios para una educación inclusiva más oportuna, nos invita a levantar criterios de diferenciación paradigmáticos capaces de comprender cabalmente la naturaleza epistémica y metodológica del enfoque de educación inclusiva y de educación para todos. Es importante comprender que la educación inclusiva representa hoy una de las principales vías para iniciar la actualización y transformación de todos los campos de la ciencia educativa en su conjunto.

Sin embargo, el asunto va más allá de la escuela y de la misma universidad. ¿Por qué? Se requiere de una legislación acorde a la realidad y ajustada al contexto. El Estado debe garantizar la educación inclusiva más allá de lo que actualmente hace. Tal situación implica el compromiso real, no sólo del aparato escolar, sino de otras instituciones y actores. Y, a decir verdad, no es fácil gestionar en educación inclusiva a nivel estatal dada la orientación neoliberal que tienen países como Colombia. Bien ha dicho, en algunas conferencias, el profesor Gabriel Suárez Medina, que hay verdad lo que se afirma, es decir, hacer realidad lo que se dice. A pesar de las dificultades encontradas no significa que no se pueda hacer algo.

Exige adaptaciones en el contexto, la escuela, el currículo, la didáctica y evaluación desde un enfoque de educación para todos. Evaluar en el marco de la educación inclusiva lleva consigo desarrollar nuevas reflexividades sobre el acto mental y desempeño activo del estudiante (Perkins 2006, Canet, 2007, Ocampo, 2014). De igual manera, los saberes pedagógicos juegan un papel fundamental para entrar en diálogo con las realidades contextuales y estructurales, tal como

lo manifiesta Campo (2014) “los saberes pedagógicos que median el bagaje cultural de cualquier grupo al interior de sus estructuras” (p. 63).

Además, los elementos del acto educativo deben encajar de tal forma, con sentido y no se contradigan. La educación inclusiva no es la excepción. La evaluación, en especial, es un tema álgido porque muchas veces se trabaja aislada de la realidad contextual y de los nuevos paradigmas. Otro tanto ocurre con la epistemología. ¿Qué tanto sabe un maestro de la epistemología de la educación inclusiva?, ¿opina o conceptúa?, ¿trabaja en equipo o aisladamente? He ahí la importancia de las adaptaciones pensadas con base en la realidad.

1.6 Dimensión Teleológica

Al respecto Gervilla Castillo (2000) afirma:

> La educación es, pues, un quehacer teleológico, es decir, orientado y dirigido en una u otra dirección, con orden y con sentido. Ello hace que la finalidad sea algo constitutivo y esencial a toda educación. Sin finalidad la educación carecería de sentido, a merced del azar, o bien sería un caos de contradicciones, impropias del ser humano caracterizado justamente por su racionalidad…La riqueza de este sentido teleológico de la educación se expresa con distintos vocablos en la literatura pedagógica. Las palabras fin o fines, meta, propósito, ideal, patrón, objetivo, proyecto, etc. expresan todas ellas conceptos afines entre sí y en relación con la finalidad de las acciones humanas y de la educación…En estrecha vinculación con el ideal, nos encontramos con el vocablo modelo que es aquello que se imita o que debe ser imitado, siendo frecuente, en el campo educativo, su traducción por ideal. El modelo o patrón es una meta valiosa y deseable por el sujeto y/o por, los grupos humanos, cuyo acercamiento o consecución determina el grado de eficacia de la educación. (p.417).

En este sentido, el sistema educativo para poder dar respuestas a todos, es necesario que el modelo pedagógico tenga una misión claramente definida, abordando las diversas realidades de los escenarios donde ejercerá su influencia. Así las cosas, los objetivos del proyecto educativo irán encaminados a dar respuestas pedagógicas a las diversas necesidades y realidades de los estudiantes, y entonces el currículo adquiere el calificativo de flexible para obrar en tal sentido, y responde así, a los presupuestos plasmados en la misión y objetivos del ser que se pretende formar.

2. La Universidad Nacional Abierta y a Distancia: modelo de educación inclusiva

En los apartados anteriores se visualizó las dimensiones que debe contemplar una institución de educación superior para considerar su propuesta pedagógica como de educación inclusiva. Las dimensiones ontológica, antropológica, axiológica, metodológica – pedagógica y teleológica, fueron las rutas de análisis por parte de los articulistas, para entender si los lineamientos de una universidad establecen las proporciones para fundamentar un modelo o proyecto pedagógico centrado en la educación inclusiva. Por ello, gracias a la revisión de los documentos que sustentan la vida académica de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, universidad objeto de estudio, se logra visualizar que su accionar pedagógico está orientado hacia la educación inclusiva. Para argumentar esta conjetura, es preciso revisar la misión de la institución para comprender la amplia y dinámica respuesta de la Universidad a las exigencias y realidades de los multicontextos:

> La Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) tiene como misión contribuir a la educación para todos a través de la modalidad abierta, a distancia y en ambientes virtuales de aprendizaje, mediante la acción pedagógica, la proyección social, el desarrollo regional y la proyección comunitaria, la inclusión, la investigación, la internacionalización y las innovaciones metodológicas y didácticas, con la utilización de las tecnologías de la información y las comunicaciones para fomentar y acompañar el aprendizaje autónomo, generador de cultura y espíritu emprendedor que, en el marco de la sociedad global y del conocimiento, propicie el desarrollo económico, social y humano sostenible de las comunidades locales, regionales y globales con calidad, eficiencia y equidad social (UNAD, 2011, p. 37).

En la misión, en un primer momento se establece la consigna de "educación para todos", y esta frase es posible relacionarla con la dimensión antropológica por la oportunidad que tiene todos los ciudadanos de vincularse a la Universidad para estudiar cualquier programa, dada la inexistencia de parámetros de admisión selectivos, salvo los requisitos mínimos contemplados en la legislación colombiana para el acceso a la educación superior. Por otra parte, "la modalidad abierta y a distancias y en ambientes virtuales de aprendizaje, mediante la acción pedagógica", es un aparte directamente relacionado con la dimensión metodológica – pedagógica porque la mediación utilizada por la universidad está centrada en un modelo educativo que utiliza la modalidad abierta y a distancia para que sus estudiantes puedan desarrollar su procesos de formación sin estar todo el tiempo en un escenario físico, para ello, la institución cuenta con una plataforma virtual robusta con accesibilidad a través de una conexión a internet, donde se aloja un campus virtual y allí se pueden desarrollar las actividades pedagógicas bajo la orientación de docentes. Estos docentes propician en sus estudiantes "aprendizaje autónomo", entendido este como la posibilitar que tiene cada ser humano de autorregular su proceso de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta los principios y lineamientos metodológicos ofrecido por el programa de formación para

dirigir su propio aprendizaje y bajo la orientación del docente, este último, emancipa al estudiante en su autoaprendizaje. Tanto la expresión “aprendizaje autónomo”, como “proyección social” y “proyección comunitaria” guardan una estrecha relación con la dimensión axiológica y ontológica porque el fin último y deseado por la Universidad con sus estudiantes es formar un ciudadano íntegro y que actúe éticamente en beneficio de sus semejantes, por ello, su proceso formativo debe dar respuestas a las necesidades más inmediatas del ser humano, puesto que un proceso formativo adquiere sentido en la medida que esté acorde con las circunstancias de vida de las personas. Por otra parte, la dimensión epistemológica es posible evidenciarla en la misión con las expresiones “la inclusión”, “la investigación”, “sociedad global y del conocimiento, propicie el desarrollo económico, social y humano sostenible de las comunidades locales”, puesto que estas tres expresiones engloban el carácter epistémico de educación, es decir, al ahondar en la pertinencia de la propuesta educativa de la UNAD al vincular en su proyecto educativo la inclusión como principio vital de la educación para todos y a su vez, desde el plano investigativo dar continuidad a las realidades que el microcurrículo no puede abordar, de tal manera que los resultados o hallazgos del proceso de investigación genere conocimiento pertinente y contribuya al desarrollo social comunitario.

2 Conclusiones

Martínez (2013) explica que una matriz epistémica es parte de una estructura socio-histórica, o bien, de un esquema de pensamiento que justifica la existencia y/o aceptación de un determinado paradigma (Follari, 2007; Giddens y Turner, 2010). Esto implica reconocer que la inclusión es un modelo de desplazamiento que requiere asumir una reflexión oportuna sobre los aparatos que originan sus fuentes de interpretación y que repercuten en la gestión de los principales campos del trabajo pedagógico, tales como: la gestión del currículo y su enseñanza, la problematización didáctica y las condiciones que propenden al desarrollo de un sistema de evaluación coherente con éstos y otros desafíos.

> “La necesidad de estructurar una matriz epistémica en materia de educación inclusiva como tendencia para una educación de futuro, implica no sólo considerar las estructuras científicas que explica y sustentan su naturaleza científica, más bien, debe vislumbrar su aporte al campo de la construcción de saberes pedagógicos oportunos. Esta perspectiva, implica introducir algunas sugerencias en torno al concepto de evaluación y su relación con el modelo de educación para todos. No existe un modelo de inclusión único para los alumnos con necesidades educativas especiales en la Educación Superior, lo cual depende de las particularidades de cada país y de las demandas específicas de cada estudiante. En Cuba, la educación es un derecho básico, por lo tanto, el gobierno establece las oportunidades para que, desde un contexto único y normalizador, se garantice la Educación Superior a estos alumnos” (Pérez, 2015, p.588).

En este sentido, el sistema educativo superior debe asumir el gran reto de poder ajustar sus políticas institucionales y redefinir la acción pedagógica de cara a las realidades de las poblaciones culturalmente diversas y a personas con necesidades educativas especiales, con el fin de poder promulgar a viva voz el principio de educación para todos.

La Universidad Nacional Abierta y a Distancia, a juicio de los investigadores, es una de las instituciones a nivel superior con pasos agigantados en la educación inclusiva, dado que en si al leer su proyecto pedagógico se logra visualizar el carácter inclusivo, pero lo valioso es toda la dinámica misma de la institución al brindar educación para todos, de hecho, es una de las consignas manejadas por la Universidad. Su carácter de universidad estatal y su modalidad de educación han permitido llevar educación a los escenarios más alejados de la geografía de Colombia, a lugares donde otras instituciones no tienen la más mínima posibilidad de hacer presencia desde ningún punto de vista. De esta manera, se podría decir que

con solo estos argumentos se puede considerar a la Universidad Nacional Abierta y a Distancias con un proyecto pedagógico de educación inclusiva.

De otra parte, la UNAD propone la solidaridad activa como la base de la convivencia social y de la paz.

> La globalización de la Solidaridad y del Amor, exige e implica participar con verdad, honestidad, rectitud y moralidad; pues, así como la verdad y la libertad son indispensables para la participación solidaria, ésta es la base de un desarrollo humano e integral, sustentable ambientalmente y autosostenido socialmente, para garantizar la armonía social y la convivencia pacífica. (PAPS, 2011, p.212)

Referencias

Arnaiz, P. (2005). Atención a la diversidad. Programación curricular. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia (EUNED).

Booth, T., Ainscow, M. and Kingston, D. (2004; revised edn 2006) The Index for Inclusion; Developing Learning Participation and Play in Early Years and Childcare, Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

Beillerot, J. (1998), La formación de formadores, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas (Serie Los documentos 1).

Cabarcas, J. C., et al. (2010). Formación integral en la UNAD. La esencia Social y comunitaria de la UNAD. En-redados en Educación Abierta y a Distancia para el cambio y la Inclusión Social. Cartagena: Casa Editorial.

Escudero, J y Martínez, B. (s.f). Educación inclusiva y cambio escolar. Revista ibero-americana de educación. n. º 55 (2011), pp. 85-105.

Escudero, J. (2011). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. Universidad de Murcia. Educatio siglo XXI, vol. 30 (2), 109-128.

Gervilla, E. (2000). Educación y valores. Recuperado de http://www.ugr.es/~fjjrios/pdf/Tice4-ValorEducacion.pdf

---------- (2000). Un modelo axiológico de educación integral. Recuperado de http://www.ugr.es/~fjjrios/pdf/Cap5-Persona-valores.pdf

Gurin, P., Dey, E., Hurtado, S., & Gurin, G. (2002). Diversity and Higher Education: Theory and Impact on Educational Outcomes. Harvard Educational Review, 72 (3), 330-366.

Ocampo, A. (2014). La Inclusión, Universidad y discapacidad: una complejidad epistémica más allá de la igualdad de oportunidades. Revista de Educación Vol. 19 (2), 55 - 68.

---------- (2015). “Fundamentos para una Educación Inclusiva más oportuna en el siglo XXI y su desarrollo en Latinoamérica”, en: Lectura Para Todos, Primer edición, 1-35, AECL: Málaga. Recuperado de http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/artigosdeficiente/fundamentos%20para%20una%20educacin%20inclusiva.pdf

Pérez Serrano, E. (2015). La educación inclusiva en la Educación Superior: relato del contexto universitario cubano. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v.10, n. esp. p.p 584 – 596

Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) (2011). PAPS V. 3.0.

8.

APLICACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS

Ana Sirleny Vargas García
vsir23@gmail.com
Universidad Nacional de Costa Rica

RESUMEN

En un mundo acelerado, es frecuente observar personas presas de sus emociones, incapaces de manejarlas y equilibrarlas. El enfoque actual de la pedagogía debería estar en la aplicación de la inteligencia emocional. Durante toda la vida, se adquieren nuevos conocimientos; por esta razón, los procesos vitales y de aprendizaje están estrechamente ligados. En ambos, la inteligencia emocional juega un papel de valor debido a que las emociones siempre acompañan estos procesos.

PALABRAS CLAVE

Emociones, inteligencia emocional, aprendizaje.

ABSTRACT

In a fast-paced world is frequent to observe people prisoners from their emotions, incapable of managing and balancing them. The current approach in pedagogy should be in the application of emotional intelligence. During the whole life, vital and learning processes are closely linked. In both, emotional intelligence plays a valuable role because emotions always accompany those processes.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación está directamente relacionada con la aplicación de la inteligencia emocional en los procesos educativos. Las emociones son fundamentales a la hora de adquirir nuevos conocimientos; sin embargo, estas en la educación tradicional no forman parte de un lugar relevante. Aunque no se les brinde la importancia debida, estas definen a los seres humanos de forma consciente e inconsciente, ya que cada decisión tomada, experiencia vivida y pensamiento creado están influenciados por las emociones.

Según Fernández y Jiménez (2010) una razón por la cual las emociones han sido excluidas de los enfoques pedagógicos es por las teorías del conductismo y constructivismo, ya que se ignoraba que las emociones también estaban ligadas a estos procesos. Además, la orientación de las escuelas está en optimizar el coeficiente intelectual y el razonamiento. Es tarea de cada una de las personas relacionadas al campo de la educación, cambiarle el sentido y la dirección a cómo se imparte el aprendizaje. Si la inteligencia emocional formara parte fundamental de esta; probablemente, cada individuo se entendería más a sí mismo y sería más consciente y humanista.

EMOCIONES

Existen diversas definiciones que expresan el significado de la palabra emoción. Según Goleman, la emoción “se refiere a un sentimiento y a los pensamientos, los estados biológicos, los estados psicológicos y el tipo de tendencias a la acción que lo caracterizan.” Además, Denzin (citado en Bericat, 2012) expresa que la emoción es:

> Una experiencia corporal viva, veraz, situada y transitoria que impregna el flujo de conciencia de una persona, que es percibida en el interior de y recorriendo el cuerpo, y que, durante el trascurso de su vivencia, sume a la persona y a sus acompañantes en una realidad nueva y transformada.

A esto se le suma otra definición por Brody (citado en Bericat, 2012) quien hace referencia a las emociones como

> Sistemas motivacionales con componentes fisiológicos, conductuales, experienciales y cognitivos, que tienen una valencia positiva o negativa (sentirse bien o mal), que varían en intensidad, y que suelen estar provocadas por situaciones interpersonales o hechos que merecen nuestra atención porque afectan a nuestro bienestar.

En otras palabras, las emociones no solo son acompañantes del cuerpo, sino también parte importante de todos los procesos biológicos y psicológicos. Durante la vida de una persona, las emociones le añaden un sentido diferente a las situaciones que se experimenten. Asimismo, estas dependen de lo que pase en el exterior y reaccionan positiva o negativamente a estas variables.

Por otra parte, cada una de las emociones tiene su función primordial en el organismo; desde evitar algún peligro, hasta crear bienestar personal. La forma en que el cuerpo responde a cada una de estas es diferente. Las emociones se dividen en primarias, secundarias y mixtas.

Emociones primarias. Las emociones son formas de expresión del ser humano; estas, no son aprendidas, sino se nace con ellas o se heredan. Estas son universales y no son expresadas verbalmente, sino por gestos y acciones. (Siles, et al., 2016). Las emociones principales son el enojo, la alegría, la tristeza, la sorpresa, el desagrado y el miedo. Cada una de ellas tiene una función en el organismo, principalmente el de la supervivencia. Por ejemplo, las respuestas corporales para el desagrado es el rechazo, si comemos algún alimento en mal estado o ingerimos veneno, rápidamente será devuelto. También, si nos sentimos amenazados o en peligro, el cuerpo se preparará, el corazón empezará a latir más rápido, la sangre circulará hacia las extremidades para huir o defenderse. Por otro lado, al sentir sorpresa, los ojos se abrirán más con el objetivo de obtener mayor información del ambiente.

Emociones secundarias. Estas emociones son una combinación de las primarias y son aprendidas, se pueden llamar sentimientos o emociones sociales. Para poder expresarlas debe existir una persona externa. Tomás (2014) recalca que

estas son una extensión de las emociones primarias, el objetivo es que por medio de las circunstancias se integren a las características individuales, por el aprendizaje y la historia propia. Algunas de ellas son amor, placer, celos, culpa, decepción, admiración, nerviosismo, vergüenza, indignación, entre otros.

INTELIGENCIA EMOCIONAL

El término inteligencia emocional es visto por Weisinger como “el uso inteligente de las emociones”. Gardner lo define como “El potencial biopsicológico para procesar información que puede generarse en el contexto cultural para resolver los problemas”. Para Mayer y Cobb la inteligencia emocional es “una habilidad para procesar la información emocional que incluye la percepción, la asimilación, la comprensión y la dirección de las emociones” (citados en García y Giménez, 2010). En otras palabras, es la capacidad que tiene el ser humano para usar, procesar, asimilar y comprender sus emociones, con el objetivo de solucionar problemas.

Existen principios en los cuales se fundamenta la inteligencia emocional, y los cuales ayudan a observar la existencia de una inteligencia emocional saludable, estos principios son brindados por Goleman;

Conciencia de uno mismo. Para poder entender la manera de accionar y de sentir, es indispensable conocerse a uno mismo y reconocer cada una de las emociones que se experimentan.

Toma de decisiones propias. Reconocer si las decisiones tomadas están basadas en emociones, además de comprender las consecuencias de estas.

Dominio de los sentimientos. Comprender que hay detrás de cada emoción y encontrar la manera de manejarlas.

Empatía. Dimensionar que cada persona es única, al igual son sus formas de ser y de percibir lo que sucede alrededor.

Comunicación. Aprender a exteriorizar lo que se siente, escuchar a los demás, pero diferenciar entre lo que dicen y hacen.

Intuición. Reconocer patrones en las respuestas a las emociones y percibirlos en los demás.

Autoaceptación. Tener la capacidad de sentirse bien con sus virtudes y defectos, y analizarse desde una perspectiva positiva.

Asertividad. Tener claro los intereses y respetarlos, sin ninguna emoción en contra.

Trabajo en equipo. Saber cuándo ser líder y cuando seguidor.

APRENDIZAJE

Todos los procesos vitales están ligados a la obtención de nuevos conocimientos. El estar vivo implica que se esté en un constante enriquecimiento de saberes. Leiva (citado en Marino, 2019) expresa que “el aprendizaje aborda la adquisición y modificación de saberes, creencias, comportamientos, habilidades, estrategias y actitudes, además de exigir capacidades lingüísticas, cognoscitivas, motoras y sociales”. De esta forma se puede observar que no es un proceso simple y que implica todas las áreas en las que el ser humano se desarrolla (físico, cognitivo, psicológico, afectivo, social, moral, entre otros). Es importante recalcar que así como cada persona es única y diversa, en su personalidad, inteligencia, carácter; también tiene su propio estilo y forma de aprender.

APLICACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS

En la escuela tradicional predomina el ser racional. El principal objetivo es aumentar o medir el coeficiente intelectual de los aprendices mediante la enseñanza de procesos como restar, multiplicar, repetir, retener, memorizar, entre otros. Por

medio de pruebas y evaluaciones se definen personas mediante números del 1 al 10. Como la prioridad en la educación ha sido esta, se ha dejado de lado la parte emocional y es apreciable la deficiencia que los seres humanos tienen sobre el control y la aplicación de sus emociones de manera consciente.

Para obtener un adecuado aprendizaje, es necesario conocer el cerebro y cada una de sus partes, para así comprender como funciona y a la vez, analizar como reaccionamos a diversas situaciones que se presentan. Físicamente, el cerebro racional (neocórtex) está interconectado con el cerebro emocional (sistema límbico). Esta relación demuestra que cada proceso cognitivo depende de las emociones; en otras palabras, la razón está ligada y depende de las emociones. Dentro del sistema límbico, se encuentran dos estructuras llamadas amígdalas, estas son las que controlan emociones y guardan recuerdos con emociones profundas. Esta es la razón por la cual, aunque pasen los años, se siguen recordando episodios de la vida que fueron fuertemente marcados por una emoción primaria.

Es importante comprender como funciona el aprendizaje. El desafío y las emociones positivas lo fortalecen, pero el miedo, el estrés u otras emociones negativas reducen la capacidad del ser humano de enfocarse en la obtención de nuevos conocimientos. Por otro lado, es responsabilidad del docente propiciar un ambiente sano y agradable para enseñar, donde los aprendientes deseen quedarse; además, potencializar las habilidades de cada niño o adulto, sin olvidar su complejidad.

METODOLOGÍA

El tipo de investigación utilizado en este trabajo es el descriptivo, como lo demuestra Cazau (2006) en este “se seleccionan una serie de cuestiones, conceptos o variables y se mide cada una de ellas independientemente de las otras... Estos estudios buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno.” En otras palabras, por medio de preguntas o percepciones, se evalúan comportamientos o situaciones específicas de individuos o grupos para poder entender o identificar algunos factores.

Por otra parte, el enfoque de la investigación es cualitativa. Según Rodríguez, Gil y García (1996), esta intenta sustraer alguna interpretación por medio de la experiencia de personas participantes. Esto se lleva a cabo mediante entrevistas, historias, observaciones, entre otros; las cuales describirán el sentido y trasfondo según la experiencia de las personas.

PARTICIPANTES

La muestra fue escogida por conveniencia. De esta forma, los conocimientos son ampliados por personas expertas en temas como inteligencia emocional y educación; además, es importante conocer la perspectiva de estudiantes que están iniciando en los campos de la enseñanza y aprendizaje.

Participante 1. Mujer, 29 años, Licenciada en Psicología.

Participante 2. Mujer, 57 años, Maestría en Educación y profesora de humanismo y aprendizaje.

Participante 3. Mujer, 22 años, estudiante de Enseñanza del Inglés.

Participante 4. Hombre, 19 años, estudiante de Ingeniería en Sistemas de Información.

Participante 5. Hombre, 20 años, estudiante del Enseñanza del Inglés.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Cuadro 1.

Significado de inteligencia emocional.

Participante	Opinión
P1.	La inteligencia emocional es la capacidad del ser humano de realizar una valoración de las situaciones que acontecen en su vida,

	brindando una respuesta que afecte en menor medida su adaptación a estas situaciones. Además de simpatizar o comprender los estados emocionales de los demás. Además, se considera que una persona tiene una inteligencia emocional cuando se presenta algún problema complejo, tanto en el medio laboral, familiar o personal, y mantiene una postura de equilibrio en sus emociones y sus acciones, apesar del resultado.
P2.	Bueno la inteligencia emocional es una capacidad que tiene el ser humano, de estar consciente de las emociones y poder manejarlas y controlarlas.
P3.	La inteligencia emocional es tener la capacidad de controlar las emociones que se demuestran para que no afecten negativamente
P4.	La inteligencia emocional va relacionada a los sentimientos y al estado de ánimo de cada uno de nosotros, no solo eso, sino a saber controlar las emociones en diferentes circunstancias. Por ejemplo, si a uno le pasa algo malo saber calmarse y si está peleando con alguien no responderle o pegarle de una vez, sino saber controlar el sentimiento de enojo, calmarse y después ya responder de una

	manera asertiva. Entonces, inteligencia emocional es la capacidad de saber administrar nuestras emociones en cada circunstancia que se presente.
P5.	La capacidad que tiene el ser humano para identificar y reconocer sentimientos y emociones, tanto en su en su persona como en los demás.

Fuente: Datos alcanzados por medio de la entrevista.

Los entrevistados concuerdan en que la inteligencia emocional es una capacidad del ser humano, ya sea para valorar su vida, para controlar o administrar sus emociones y/o identificar y reconocer sus emociones. Asimismo, si la persona llega a experimentar un problema que pueda tener el equilibrio para responder de forma acertada. Otro aspecto mencionado es que esta inteligencia incluye la empatía, ya que no solo es comprender las emociones y estados de ánimo propios, sino de los demás.

Cuadro 2.

Consciencia de las emociones propias.

Participante	Opinión
P1.	Considero que es complejo estar consciente de las emociones, ya que estas en su mayoría son inconscientes y están determinadas por nuestros pensamientos, de ahí que, sobre este último, influya la historia, la familia y elementos socio culturales en los que estamos inmersos; sin embargo, hay acciones que se pueden realizar para

	cambiar algunos patrones de comportamiento y algunas formas de pensar; de ahí que luego podamos cambiar nuestras emociones.
P2.	Al menos yo sí, sé de las emociones fuertes cuando tengo ira, enojo, dolor, vergüenza, y si lo que hago, aunque es poco frecuente si trato de controlarlas, principalmente la tristeza o la desilusión.
P3.	Sí, cuando mis emociones se muestran, tienden a mostrarse muchísimo, entonces es claro si se quiere identificarlas
P4.	Sí, porque la inteligencia emocional se divide en varios; en melancólica, colérica y en otras dos que ahorita no recuerdo. Yo sé cuáles son mis emociones, sé cómo voy a reaccionar depende de la circunstancia y siento que si se controlar la emoción y sé cómo me siento, sé si estoy feliz o si estoy triste.
P5.	La mayor parte del tiempo sí, ya que se como puedo reaccionar a diferentes situaciones.

Fuente: Datos alcanzados por medio de la entrevista.

La mayoría de los participantes mencionan que ellos identifican sus emociones porque saben cómo han reaccionado a ciertas situaciones o cómo lo harán; por ejemplo, una persona expresó que exterioriza muy poco sus emociones fuertes,

pero que cuando lo hace, intenta controlarlas, sobre todo la tristeza y desilusión. Por otro lado, uno de los colaboradores ignora los diferentes tipos de emociones (ira, alegría, tristeza, miedo, sorpresa y desagrado) y los confunde con los temperamentos (melancólico, colérico, flemático y sanguíneo). Estas últimas, están relacionadas con la personalidad y características de cada ser humano. En contraste, fue mencionado que ser consciente de las emociones es complejo, se necesita mucha experiencia y autoconocimiento, ya que estas son determinadas por los pensamientos, y detrás de estos, está un conjunto de constructos como sociedad, experiencias y familia; a pesar de esta complejidad, no es imposible reconocer y cambiar los patrones mentales que dan como resultado esas emociones.

Cuadro 3.

Áreas en las que existe relación entre la inteligencia emocional y los procesos de aprendizaje.

Participante	Opinión
P1.	En todas las áreas existe relación entre los procesos de aprendizaje y la inteligencia emocional, ya que cuando esté un ser humano en integración con otro o con él o ella misma, ésta va a estar siempre presente.
P2.	Prácticamente la inteligencia emocional tiene que ver mucho, o sea, para mí es la más importante porque si bien es cierto la parte cognitiva es sumamente importante, si usted no tiene inteligencia emocional, pues no va a dominar o no va a sacarle provecho a la parte cognitiva y la emocional tiene que ver con todo, en la conductual, en la cognitiva, en todas las áreas del saber tiene que

	ver la inteligencia emocional. Hoy se habla de habilidades blandas que es conocerse a sí mismo mediante la introspección, la apropiación de las emociones para poderlas manejar, hoy se habla de eso porque el ser humano está fallando, precisamente en eso.
P3.	Creo que dónde más se relaciona es a la hora de trabajar bajo presión cuando algún trabajo se está haciendo contratiempo, ya que el estrés aumenta y este deja que distintas emociones salgan a flote, lo cual puede afectar el proceso de aprendizaje si no se controlan adecuadamente
P4.	En todas las áreas porque si uno no maneja bien la inteligencia emocional, no va a poder controlar, no va a poder aprender, si usted está muy muy estresado y si usted no tiene inteligencia emocional para convertir ese estrés en algo bueno, por más que intente aprender, usted no puede.
P5.	Pienso que tal vez en la manera de afrontar los diferentes aspectos que abarca el aprendizaje.

Fuente: Datos alcanzados por medio de la entrevista.

Se menciona que, en todas las áreas, el aprendizaje está presente la inteligencia emocional. Al relacionarse con otras personas (social), en la forma de comportarse, como se aprende (cognitiva), habilidades blandas. Se recalca que en estas áreas es donde el ser humano está fallando porque no hay introspección, entonces no se conoce a sí mismo ni sabe como controlar sus emociones. Por otro lado, el estrés, que es una emoción negativa, resta la efectividad del aprendizaje; por lo que es recomendable aprender a modificar esos sentimientos para convertirlos en algo positivo porque de no ser así, sería imposible la obtención de nuevos saberes.

Cuadro 4.

Importancia de la aplicación de la inteligencia emocional en los procesos de aprendizaje.

Participante	Opinión
P1.	Cuando se realiza un proceso de aprendizaje el ser humano debe cambiar, modificar o agregar información o conceptos, por lo tanto la inteligencia emocional permite que este proceso sea más efectivo y que el ser humano tenga mayor disposición a aprender, además de que si existe alguna dificultad, el ser humano sea más resiliente, permitiendo así una mejor adaptación
P2.	Claro, sumamente importante, para mí es la prioridad. Un estudiante tal vez tiene un proceso lento para el aprendizaje, pero si él emocionalmente está motivado, entusiasta, muy positivo, muy probable que, aunque sea lento, él logre aprender; que otra persona puede ser muy “inteligente”, tener un rendimiento académico alto y

	resulta que siempre está triste y muy ensimismado, como muy disperso, pues muy probablemente eso le va a limitar mucho el aprendizaje a él.
P3.	Sí, como dije anteriormente, cuando las emociones son fuertes, pueden afectar el proceso de aprendizaje y, por ejemplo, causar un bloqueo mental en la persona hasta el punto de no lograr el objetivo propuesto
P4.	Sí, es súper necesaria. Aparte de las 8 tipos de inteligencias que hay, que son de Howard Gardner, es muy importante a la hora de aprender, por lo mismo, si uno no tiene una buena inteligencia emocional, uno no va a tener un buen proceso de aprendizaje
P5.	Sí, porque de esta manera la persona estudiante puede identificar sus emociones y no dejarse dominar por ellas.

Fuente: Datos alcanzados por medio de la entrevista.

Para que exista aprendizaje, es necesario que haya transformación. Este cambio interno se dará de una manera más efectiva y duradera por medio de las emociones. Además, otros factores que deben ser trabajados para un mejor resultado son la resiliencia y la adaptación. Fue mencionado que la actitud positiva de una persona es indispensable para

esta transformación; aunque un estudiante tenga un coeficiente intelectual bajo, pero está dispuesto a aprender, está motivado y entusiasmado, es probable que absorba más conocimientos que alguien que no cuente con estas condiciones.

CONCLUSIONES

Se concluye que la inteligencia emocional es una amplia capacidad humana que permite procesar situaciones externas. Si se presentase un problema, ser consciente de las emociones provocará saber actuar ante este, de una manera acertada. Para ello, es de importancia el dominio de cada una de las emociones experimentadas, para así poder interpretar y comprender los comportamientos propios; y a la vez, poder percibir e identificar de forma apropiada las emociones de los demás.

Existen mitos socio-culturales acerca de las emociones. La mayoría de las personas creen identificar sus sentimientos, el momento en que los sienten y cómo reaccionan a estos; es probable que, si puedan diferenciar una emoción de otra, incluso saber cómo se sienten, pero es de mayor valor poder determinar el detonante real de la emoción y comprender que este no es un proceso simple porque es inconsciente. Por ello se debe educar desde la introspección, para aprender cómo encontrar la raíz del problema desde la niñez.

Cada estructura del cerebro está interrelacionada; para razonar es necesario hacer uso de las emociones. Estas y el aprendizaje son complejos; por tal razón, cada área en la que se desenvuelve el ser humano participa positiva o negativamente de su desarrollo. Para relacionarnos con otras personas, adquirir nuevos conocimientos, el cómo comportarse, habilidades blandas, autocontrol, entre otras; cada punto crea un enlace entre aprendizajes y emociones.

A pesar del vínculo existente entre las emociones y los aprendizajes, estas pasan desapercibidas en la educación tradicional. Si se experimentan conflictos emocionales y no se tiene el dominio para equilibrar las emociones, esto podría influir negativamente en los progresos de sus aprendizajes y en sus vidas; en el peor de los casos, repetir esas conductas

y no comprender porque siguen teniendo los mismos resultados. Posiblemente, se encuentren soluciones efectivas que favorezcan la construcción de una mejor sociedad si se enfatiza en la importancia de la inteligencia emocional y su relación con los procesos de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Assmann, H. (2002). Placer y Ternura en la Educación. Madrid, España: Narcea.

Bericat, E. (2012). Emociones. sociopedia.isa doi: 10.1177/205684601261

Cazau, P. (2006). INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES. Recuperado de http://alcazaba.unex.es/asg/400758/MATERIALES/INTRODUCCI%C3%93N%20A%20LA%20INVESTIGACI%C3%93N%20EN%20CC.SS..pdf

Fernández, E. & Jiménez, M. (2010). Psicología de la emoción. Recuperado de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=-2-UDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA17&dq=definicion+de+emocion&ots=euI_hkvxmF&sig=WKORXfDDc09Unxo_k-f1ZUTAe80#v=onepage&q&f=true

Fox, S. & Peire, J. [Fundación Telefónica Argentina]. (2014). El impacto de las emociones en el aprendizaje [Archivo de video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=T-ezOwh0Kj8&t=1947s

García, M. & Giménez, S. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. Espiral. Cuadernos del Profesorado, 3(6). Recuperado de http://ojs.ual.es/ojs/index.php/ESPIRAL/article/view/909/828

Goleman, D. (s.f.). Inteligencia Emocional. Recuperado de http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Inteligencia%20Emocional%20%20Daniel%20Goleman.pdf

Marino, W. (2019). APORTES DE LA GAMIFICACIÓN PARA LA MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE. Apropiación, gestión y uso edificador del conocimiento. Recuperado de https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=https%3A%2F%2Fredipe.org%2Fwp-content%2Fuploads%2F2019%2F09%2FLibro-cali-2019-Apropiacion-gestion-y-uso-edificador-del-conocimiento-cali-palmira.pdf&hl=en&fbclid=IwAR25GkDbJB7NNNYbLBWxXh5B63msrlkB2Idh-L7ye44crP5_D_fMl_E2inE

Rodríguez, G, Gill, J & García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. [word] Recuperado de http://media.utp.edu.co/centro-gestion-ambiental/archivos/metodologia-de-la-investigacion-cualitativa/investigacioncualitativa.doc

Siles, J., Solano, M., Noreña, A., Fernández, M., Conca, V., Gómez, E., … Martínez, P. (2016). Poesía y cuidados: una herramienta para las emociones. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/59143/1/XIV-Jornadas-Redes-ICE_097.pdf

Sosa, P. & Ortega, T. (2011). Análisis sobre los tipos de inteligencias en estudiantes de educación secundaria y universidad. Unión. 26, Recuperado de http://www.fisem.org/www/union/revistas/2011/26/archivo_10_de_volumen_26.pdf

Tomás, P. (2014). Reconociendo las emociones ¿qué son y para qué sirven? Recuperado de https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/5413/reconociendolasemocionesquesonyparaquesirven.pdf

9.

APORTES DE LOS SEMILLEROS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN MATEMÁTICA PARA LA FORMACIÓN PROFESORAL, MEDIANTE COMUNIDADES DE PRÁCTICA[20]

Contributions of the Seedlings of Research in Mathematical Education for Teacher Training, through Communities of Practice

Eliécer Aldana Bermúdez[21]

Heiller Gutiérrez Zuluaga[22]

[20] Esta ponencia ha sido preparada en el marco del Proyecto "Significados del Proceso Investigativo para la Formación de Profesores de Matemáticas. Aportes de un Semillero con enfoque en Aprendizaje Social en Comunidades de Práctica" con código 954 ante la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad del Quindío y bajo la coordinación del Grupo de Investigación en Educación Matemática de la Universidad del Quindío "GEMAUQ", el grupo de Formación e Investigación en Educación Matemática de la Universidad de Antioquia "MATHEMA", y el Semillero de Investigación en Educación Matemática "SIEM".

[21] Doctor en Educación Matemática, Universidad de Salamanca, España. Magister en Administración de la Educación, Énfasis en Dirección, Universidad del Valle. Licenciado en Matemáticas, Universidad del Quindío. Bachiller Pedagógico, Normal Nacional Integrada de Ibagué. Líder del grupo de investigación GEMAUQ. Filiación: Universidad del Quindío. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-1691-2699.

[22] Licenciado en Matemáticas y Computación, Universidad del Quindío. Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria, Universidad la Gran Colombia. Magister en Educación, Universidad Católica de Manizales. Docente investigador adscrito al grupo de investigación GEMAUQ. Filiación: Universidad del Quindío. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-2057-5859

eliecerab@uniquindio.edu.co
hgutierrez@uniquindio.edu.co
Universidad del Quindío
Armenia, Colombia

Aportes de los Semilleros de Investigación en Educación Matemática para la Formación Profesoral, mediante Comunidades de Práctica

Resumen

La educación actual, demanda una formación inicial y continuada de profesores de matemáticas idóneos para establecer una relación entre el binomio docencia-investigación. Por tanto, el objetivo de este proyecto es construir significados teóricos - prácticos del proceso de investigación, para que los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las matemáticas puedan ser mejorados. Este estudio en proceso, se ha realizado con los aportes de un Semillero de Investigación integrado por profesores de matemáticas en formación inicial, profesores en ejercicio, estudiantes de pregrado, maestría, doctorado, e investigadores, mediante el marco teórico del Aprendizaje Social en Comunidades de Práctica. Para ello, se ha utilizado como metodología un enfoque cualitativo y como método la investigación acción, porque se hizo una planeación previa con los actores, realización de sesiones de reflexión, observación del trabajo dirigido, reflexiones continuas en los encuentros. Los resultados preliminares muestran que en la comunidad académica se ha logrado reflexionar, construir, resignificar, presentar avances de investigación en proceso y finalizadas sobre proyectos, trabajos de grado, y tesis doctorales, como un aporte a la transferencia del conocimiento en el área de las matemáticas, desde posturas teóricas y metodológicas, enfoques de investigación, y métodos articulados con los referentes curriculares y niveles escolares.

Palabras clave: Semillero de investigación, formación profesoral, comunidad de práctica.

Abstract: Current education requires initial and continuing training of mathematics teachers suitable for establishing a relationship between teaching and research. Therefore, the aim of this project is to construct theoretical - practical meanings of the research process, so that the teaching and learning processes of mathematics can be improve. This study in process has been made with the contributions of a Research Center composed of teachers of mathematics in initial formation, professors in practice, undergraduate students, masters, doctorate, and researchers, through the theoretical framework of Social Learning in Communities of Practice. To this end, a qualitative approach has been used as a methodology and action research has been used as a method, because prior planning was made with the actors, holding reflection sessions, observation of the directed work, and continuous reflections in the meetings. The preliminary results show that in the academic community, it has been possible to reflect, build, signify, present research advances in progress and completed on projects, degree papers, and doctoral theses, as a contribution to the transfer of knowledge in the area of mathematics, from theoretical and methodological positions, research approaches, and methods articulated with curricular references and school levels.
Key words: Research centre, vocational training, community of practice.

Introducción

La educación actual, requiere de una formación inicial y continuada de profesores de matemáticas que tengan idoneidad para establecer una relación docencia-investigación, pero estos procesos, aunque están referenciados en documentos institucionales, la realidad educativa muestra lo contrario, porque no son visibles en los escenarios naturales donde los profesores desarrollan sus prácticas matemáticas. Por tanto, los significados sobre el proceso de investigación que los profesores construyen y configuran no son motivantes para que los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las matemáticas puedan ser mejorados.

Los estudiantes para profesor de matemáticas no alcanzan en su formación a configurar comunidades de práctica que los habiliten para crear una cultura investigativa, a desarrollar procesos investigativos más allá de realizar un trabajo de investigación como requisito de grado y los profesores en ejercicio han entrado en procesos de rutina, poca disposición para investigar, falta de actualización en investigación y sus prácticas carecen de investigación en el aula a pesar de tener su propio laboratorio; por tanto, el rol del profesor frente a la enseñanza tiene incidencia en procesos de aprendizaje de los estudiantes por falta de empoderamiento docente para investigar y generar nuevas miradas al hecho educativo frente al objeto de estudio de las matemáticas escolares.

En este sentido, para contrarrestar estas dificultades, el Aprendizaje Social en Comunidades de Práctica (ASCP), establece un ámbito para la generación de una cultura investigativa de cara a mejorar las prácticas matemáticas en el aula, porque los procesos de investigación en Educación Matemática (EM) constituyen instrumentos teóricos de conocimiento necesarios para que los profesores reflexionen y les permita: planear, organizar la enseñanza, elaborar secuencias didácticas, desarrollar talleres sobre situaciones problema, realizar experiencias de aula, innovaciones, diseñar propuestas didácticas, diseñar material tecnológico, publicar, socializar el conocimiento y compartir resultados con otras comunidades para implementarlos en contextos situados.

El objetivo de este estudio en esta dirección, es caracterizar los significados negociados por una Comunidad de Práctica de profesores de matemáticas en formación, en ejercicio e investigadores que participan en un Semillero de Investigación y que reflexionan acerca del Proceso de Investigación en Educación Matemática, mediante el marco teórico del Aprendizaje social.

En relación con los antecedentes, la indagación de la literatura en el orden internacional pone de manifiesto que otros investigadores también han estado interesados en construir los significados de diferentes fenómenos desde la palabra oral o el texto escrito, los fenómenos de la vida real, de la práctica educativa, pedagógica y docente, de las relaciones interpersonales, del avance de la ciencia, la tecnología, de la cultura, la investigación, entre otras. En cuanto a los significados, este concepto aparece en el estado del arte en primer lugar, a partir del sentido y significado de la palabra y según Vygotski (1973), es un concepto fundamental, porque permiten "aprehender la conciencia humana" como totalidad; es decir, comprender de manera consciente y duradera las formas de cognición del otro; por eso lo sustancial de conocer lo humano y la idea de que el significado es la generalización de la palabra en la relación con las maneras de pensar de otros; para Van Dijk (2004), el texto oral o escrito analiza los significados locales como el significado de las palabras; en el caso de este proyecto los significados del Proceso Investigativo para la Formación de Profesores de Matemáticas, mediante un Semillero en el marco de un ASCP, germinan de la comprensión que los investigadores hacen del análisis del discurso oral y escrito, que se construye y reconstruye, se significa y resignifica en un diálogo de saberes colectivos.

En primer lugar, los significados para este estudio en particular, hacen referencia a todas las relaciones que emergen y coexisten en las costumbres, creencias, saberes, los objetos del conocimiento de una disciplina en particular, todos ellos, en el seno de las relaciones humanas y de la comprensión que realizan las comunidades de práctica cuando privilegian el aprendizaje a partir de lo social para darle sentido y significado en contextos situados, por ejemplo, en el caso de los semilleros de investigación están constituidos por un equipo de estudiantes que construyen significados del semillero mismo, del proceso de investigación en Educación Matemática, hacen investigación aplicada en el aula y transferencias de lo teórico a la práctica.

En segundo lugar, en correlación con el proceso de investigación, para el contexto de la investigación en Educación Matemática y en particular en Didáctica de la Matemática, existe un estudio pionero en este campo como es el de Sierra (2011, p. 173), quien plantea que la investigación en Educación Matemática es un campo en continuo cambio y progreso y por tanto […] han acrecentado de modo progresivo y acumulativo los conocimientos acerca de los métodos de enseñanza y de los problemas del aprendizaje de las Matemáticas. Las diversas investigaciones en este ámbito muestran el avance y los resultados en diferentes aspectos de la Educación Matemática como: Resolución de problemas, formación de profesores, procesos cognitivos del aprendizaje en matemáticas, historia y epistemología de la matemática, análisis de libros de texto, propuestas didácticas con intervención en el aula, análisis de la comprensión de un objeto matemático, modelación y otros estudios recientes sobre posturas de tipo: sociocrítico, socioepistemológico y en etnomatemáticas.

Aunque este análisis permite inferir que existe una variedad de líneas y marcos teóricos de investigación en este ámbito como lo manifiesta Sierra, (2011, p. 176) “los objetivos de la investigación en Educación Matemática no sólo buscan conocer las circunstancias en las que la Educación Matemática ocurre, sino en determinar los conocimientos, medios y técnicas para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de las Matemáticas”. Así mismo, Eisenhart (1988) plantea que la investigación en esta área del conocimiento tiende a resolver problemas cuyo fin es dar respuesta a ¿Cómo la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas pueden ser mejorados? Además, otros autores consideran que la investigación en Educación Matemática, a pesar de tener estrategias metodológicas de su propio objeto de estudio, no tiene como le sucede a las demás Ciencias de la Educación un método propio, sino que como señala Gutiérrez (1991), citado en Sierra (2011, p. 175), “la investigación en este área se encuentra situada en una posición intermedia entre las investigaciones de los diversos campos científicos que tienen que ver con la enseñanza y el aprendizaje de las Matemáticas”.

En tercer lugar, en cuanto a la variable formación del profesorado, a nivel internacional la investigación en este campo ha venido en avance, desde la década de los años ochenta hasta nuestros días, y ha logrado espacios en la comunidad académica. Prueba de esto en la literatura como lo muestran Blanco-Álvarez, Fernández Oliveras y Oliveras (2017), aparece (Ball, 2000; Carrillo, 2011; Domite, 2012; Godino, Batanero, Rivas, Arteaga (2013); Oliveras, y Gavarrete, 2012; Ponte, 2013; Shulman, 1986; entre otros), cada vez más, un número creciente de Tesis doctorales, como también la presencia de líneas de investigación en medios de difusión específicos que son referentes internacionales como The International Handbook of Mathematics Teacher Education (Tirosh; Wood, 2008) y Third International Handbook of Mathematics Education (Clements et al., 2013), entre muchas otras, e investigaciones en proceso.

A propósito, un estudio pionero en la línea de formación de profesores desde la Etnomatemática, es el estudio de Blanco-Álvarez, Fernández Oliveras y Oliveras (2017) quienes aseveran que el profesor debe tener un perfil creativo, reflexivo, investigador, capaz de desarrollar un currículo abierto a otras racionalidades; los cursos de formación versan sobre la naturaleza de las matemáticas y el diseño de actividades conectadas con la cultura, y las metodologías son un gran aporte a la investigación cualitativa-interpretativa. Ellos proponen un modelo sobre el desarrollo profesional del profesor y sus relaciones con otros elementos del sistema educativo, y una estructura para un curso de formación de profesores en Etnomatemática. Esta línea y las demás tienen un asidero en los semilleros de investigación para potenciar su desarrollo y construir comunidades de aprendizaje.

En cuarto lugar, las variables anteriores encuentran en los semilleros justificación para germinar y un horizonte del conocimiento matemático para propiciar una cultura investigativa. En esta dinámica, en el caso particular el semillero surge

del grupo de investigación, y dentro de sus objetivos está la formación de profesores de matemáticas y para ello, reconoce el aula de clase como un escenario natural y propicio para comprender el proceso general de la investigación.

La tendencia de los Semilleros de Investigación, aparece como un aspecto más de orden nacional y se origina en la Universidad de Antioquia en el año de 1996, como una estrategia extra escolar para el fomento a la investigación y reacción de la educación superior, propuesta que fue institucionalizada por la universidad y apoyada por Colciencias. En consecuencia, en 1997 estos procesos de socialización de la estrategia son conocidos por un grupo de estudiantes de la Universidad del Cauca que desarrollaban actividades académicas en la Universidad de Antioquia. Asimismo, en el año 2002, como lo compila Molineros Gallón (2009, p. 5), Colciencias incluye, en el marco de sus programas de fomento, una convocatoria de apoyo a los semilleros de investigación, especialmente dirigida a las regiones con menor grado de desarrollo de capacidades de investigación; movimiento que ha logrado poner en marcha un gran número de semilleros de la Educación superior en Colombia. En este mismo estudio, en ediciones Molineros Gallón (2009):

> los semilleros han actuado como capital semilla de la formación investigativa, mediante la investigación formativa, la conformación de comunidades de aprendizaje de la investigación, la deconstrucción y reconstrucción del método o de los métodos de investigación, el estudio de problemas contextualizados, la participación en redes que amplían el alcance de los problemas y de sus soluciones, y la potenciación del mismo desarrollo humano de los investigadores formados en el proceso de la metacognición que permite autorregular, para optimizarlos, los procesos de pensamiento (p. 8).

Estos mismos autores en ediciones de Molineros Gallón (2009) ponen de manifiesto las bondades de la investigación a partir de los semilleros:

> La investigación surge de los sentidos, de entusiasmo y las curiosidades interiores: es sensualidad y emotividad; y del cerebro/mente: esto es, de la racionalidad. Así surge el pensamiento. La investigación es un asunto de pensamiento y la educación es para humanizar, para enseñar a pensar, para enseñar a indagar (p. 19).

Los semilleros en ese momento surgieron como una visión alternativa a la formación universitaria, que, aunque hoy día no son obligatorios marcan la pauta para los procesos de cualificación de los grupos de investigación, de los investigadores y para indicadores de acreditación institucional. En este sentido, el estado de la cuestión advierte cómo las comunidades universitarias ven en los semilleros una alternativa de cambio y oportunidad para mejorar las prácticas educativas en todos los sentidos.

Por su parte, Ángel (2004) amplía la visión de semillero de manera propositiva para ratificar que la formación de los jóvenes investigadores alcanza sus objetivos desarrollando el pensamiento de aquellos que se disponen a ser del talento humano el recurso generacional del futuro. Por tanto, desde la óptica del semillero como estrategia o contexto permite significar el proceso de investigación en la formación de profesores de educación matemática, porque permite formular preguntas, pero también encontrar respuestas y esto se logra mediante el aprendizaje social en la dinámica de las comunidades de práctica.

Lo común que surge de la exploración en la literatura es que los semilleros nacen en la universidad colombiana en la década del 90 para generar otras alternativas de investigación y de oportunidad para que los jóvenes puedan investigar

ingresando a una comunidad que los habilite y prepare para realizar estudios continuos que vayan más allá de los trabajos de grado para optar a un título profesional; su característica está en que la construcción no es de manera individualizada, por el contrario, adquiere la visión global de la construcción colectiva en comunidades de aprendizaje social compartido. Al respecto, Grimson (2000), asevera que en los semilleros crecen las diversas posturas de Investigación, porque configuran un campo de interlocución, en la cual existen preguntas por el conocimiento, construcción y reconstrucción social de significados.

En quinto lugar, en lo que tiene que ver con la variable de Aprendizaje Social en Comunidades de Práctica (ASCP), existen algunos estudios como el de Barragán (2015) en su artículo “las Comunidades de Práctica (CP): hacia una reconfiguración hermenéutica”, presenta algunos aportes para constituir el concepto de CP, el cual dice el autor proviene del ámbito empresarial y posteriormente se extiende al campo social, la comprensión de una construcción de CP y la resignificación de estas en la investigación social. En este contexto, el nivel de aplicación de las CP tiene que ver con un grupo de personas, con intereses comunes, que examinan un problema concreto y deciden actuar para resolverlo, involucrando saberes del orden ético, moral y político (Barragán, 2015). Además, este autor plantea que las CP pueden llegar a establecer métodos para estudiar los fenómenos sociales que transcienden la teoría sobre la práctica, de las cuales emergen aspectos comunes que el investigador social puede convertir en categorías de indagación y rutas de investigación.

En este sentido de CP, todos los seres humanos pertenecen alguna de ellas, por ejemplo, en la casa, en el trabajo, en la universidad; en el caso particular, la CP, a la cual hace referencia este proyecto es una comunidad de práctica matemática, académica por naturaleza propia, con intereses comunes en cuanto a la disciplina de las matemáticas, dispuestos a comprender y a generar procesos de investigación, orientados a la formación y cualificación del profesor investigador y a

construir conocimiento en colectivo social. Estas comunidades como dice Wenger (2001) cambian con el paso del tiempo, todos los seres pertenecen alguna de ellas y están por todas partes. Asimismo, estas comunidades cambian para subsistir y estos cambios sociales generan aprendizajes, y acoplamientos en el plano personal de afiliación a estas CP, por ejemplo, en un semillero unos estudiantes pueden mantener correspondencia con otros homólogos, cercanos y lejanos para conocer sus investigaciones, avances, resultados, líneas, tendencias y la apropiación social del conocimiento.

Además, Lave y Wenger (1991), plantean que la aproximación antropológica de las CP centra la atención en la situacionalidad del significado en las comunidades y en lo que representa aprender en función de formar parte de una comunidad. En el caso particular y para cerrar este apartado, el propósito de este proyecto es caracterizar los significados negociados que emergen por una Comunidad de práctica de profesores de matemáticas en formación, en ejercicio, e investigadores que participan en Semillero de Investigación “SIEM” adscritos al grupo de investigación GEMAUQ, para reflexionar acerca del Proceso de Investigación en Educación Matemática, mediante el marco teórico del Aprendizaje Social en Comunidades de Práctica.

En síntesis, la literatura muestra que las comunidades organizan semilleros para generar aprendizajes en función de fortalecer procesos de investigación y motivar a otros para construir conocimiento extraescolar. El aporte del proyecto, de una parte, pretende crear en los estudiantes una cultura investigativa en Educación Matemática, y de otra, reflexionar sobre la investigación en la formación inicial y continuada de profesores e investigadores en matemáticas escolares.

En esta dirección, muchas de estas dificultades, se presentan por la ausencia de un Aprendizaje Social en Comunidades de Práctica, que permita establecer un ámbito propicio para la generación de una cultura investigativa de cara a mejorar

las prácticas matemáticas en el aula, porque los procesos de investigación en Didáctica de las Matemáticas cómo están concebidos no constituyen instrumentos teóricos de conocimiento necesarios para que los profesores reflexionen y les permita: planear y organizar la enseñanza, elaborar secuencias didácticas, proponer talleres sobre situaciones problema, realizar experiencias de aula, innovaciones, esbozar propuestas didácticas, diseñar material tecnológico, publicar, socializar el conocimiento y compartir resultados de investigaciones en proceso y culminadas con otras comunidades de práctica para implementarlos en contextos de aprendizaje situado. A partir de estos planteamientos, emerge el siguiente interrogante que genera el foco de esta investigación:

> ¿Cuáles son los significados que se negocian en una Comunidad de práctica de investigación conformada por profesores de matemáticas en formación, en ejercicio e investigadores que participan en un Semillero de Investigación?

El estudio tiene una justificación para la comunidad de práctica, porque a partir de los aportes del semillero de investigación la comunidad de aprendizaje encuentra la relación entre investigación y formación del profesorado (Forner, 2000), se establece porque considera que la investigación educativa es factor esencial para la profesionalización docente, ya que puede ser vista como un recurso y contenido curricular universitario desde una visión didáctica; como uso de la investigación sobre contenidos curriculares en la perspectiva de mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje; y formarlos para la investigación empoderándolos de instrumentos que les admita plantear proyectos de investigación.

La formación de los profesores basada en la reflexión (Forner, 2000) y la investigación sobre sus acciones, semilleros, seminarios, diarios de clase, entrevistas, diarios de campo, observaciones, revisión de videos, estudios de casos; todas estas estrategias potencian en ellos la capacidad para, identificar, conocer, construir, analizar y comprender cómo las

acciones que realizan, antes, durante y después de la enseñanza, permiten introducir cambios y desarrollar corrientes de pensamiento; y es aquí en la cual el autor advierte que existe una relación entre la investigación y la formación profesoral.

Con el propósito de dar respuesta al problema de investigación, el estudio en el aspecto teórico y conceptual se apoya en lo que se va a entender por:

1. Significado, como los argumentos que los participantes del semillero SIEM, van construyendo a través de las palabras y dando significado a todo el proceso general de la investigación, y de la investigación en educación matemática propiamente dicho. Estos significados serán el resultado de las creencias, concepciones que cada uno va configurando por medio de las palabras de las demandas lógicas que su mente/cerebro incorpora al lenguaje propio de una cultura investigativa. Haciendo un parafraseado de Vergara (2016), los significados en el proceso de investigación cualitativa son aquellos que permiten explorar de manera sistemática (creencias, supuestos, saberes y valores) que comparten los profesores investigadores y la forma en que esos significados se pueden manifestar en las acciones que realizan en su práctica docente investigativa. Con esta tendencia, los significados son diversos, producto de la experiencia; se establecen en contextos específicos durante y después de una práctica reflexiva socialmente construida.
2. Investigación en Educación Matemática, como área que ha crecido de manera significativa en las últimas tres décadas, sus actividades están asociadas a una amplia gama de actividades relacionadas con la creación de teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje de su objeto de estudio las matemáticas, propuestas didácticas y curriculares, referentes de orden curricular, estudios sobre evaluación, como también actividades de innovación, experiencias de aula, entre otras. La investigación analiza los problemas derivados de la enseñanza como métodos alternativos, y del aprendizaje, desde las dificultades en la comprensión que tienen los estudiantes sobre los conceptos matemáticos. A propósito de ello, en palabras de Sierra (2011, p. 179), “las investigaciones en Educación Matemática deben optimizar los criterios de rigor y significación,

intentando crear nuevos instrumentos para evaluar aspectos del aprendizaje y pensamiento matemático que sean significativos". Al respecto, Johnson (1980; y Fox, 1981)), citado en Sierra (2011), establecen un proceso de investigación en Educación Matemática; el primero hace referencia a familiarizarse con el campo de investigación y con otras investigaciones en este mismo ámbito; el segundo plantea un número significativo de etapas en el proceso de investigación divididas en tres grandes partes.

En los últimos años (Vicenc, Godino, Goñi, y Planas, 2011) en Educación Matemática aparecen otras líneas de investigación relevantes, que se encuentran en estudios incluidos en los handbooks como en Bishop, Clements, Keitel-Kreidt, Kilpatrick, y Leung, (2003) en el Second International Handbook of Mathematics Education, con temáticas de investigación como: dimensiones políticas de la educación matemática, respuestas de la educación matemática a los desarrollos tecnológicos, nuevas cuestiones emergentes de investigación en educación matemática, por ejemplo, ¿cuál es el papel de los profesores de matemáticas como investigadores?, y la práctica profesional en educación matemática.

Asimismo, en la Enciclopedia de Educación Matemática (Lerman, 2014) en el apartado sobre Historia de la matemática y educación matemática, despliega un incremento interesante a nivel mundial en los últimos treinta años sobre las investigaciones en didáctica y el creciente avance de nuevas prácticas pedagógicas y de investigación específicas. Estos estudios muestran la interrelación, los aportes de investigación en didáctica, el trabajo experimental asociado al rol que juega la historia de la matemática y la educación matemática, y las contribuciones epistemológicas, culturales, y didácticas. En el aspecto epistemológico, por ejemplo, la resolución de problemas en educación matemática (Katz y Michalowicz, 2011), la demostración matemática, la argumentación y el razonamiento (Hanna, Jahnke, Pulte, 2010), en lo cultural, enfoques en educación matemática (Barbin, 2010), historia de las matemáticas y enseñanza y aprendizaje de la

matemática, y etnomatemáticas; y por último, en lo didáctico, trabajos recientes en el salón de clase, experiencias de enseñanza, como desarrollo de secuencias didácticas (Brousseau,1997), tópicos en cuestiones pedagógicas y didácticas, innovaciones, temas como la evaluación, y diseños curriculares.

3. Formación de profesores, es un factor fundamental para actualizar a los educadores y garantizar de alguna manera un criterio de calidad educativa, en cuanto tiene la oportunidad de conquistar instrumentos de mejoramiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en este caso de las matemáticas que enseñan y de las que aprenden sus estudiantes. Ahora, pero ¿cuál es la relación entre formación del profesorado y la investigación? Autores como Forter (2000, p. 9), expone que existen tres ámbitos definidos como: 1) la investigación en la formación, aumento de investigaciones en la formación docente como recurso y contenido en la mayoría de materias curriculares universitarias, 2) la investigación para la formación, es el uso de la investigación sobre contenidos curriculares por los propios estudiantes como estrategia de mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y como alternativa a la rutina docente, 3) la formación para la investigación, significa propender por la actualización de los profesores en formación para que puedan plantear proyectos de investigación relacionados con su práctica profesional en temas como enseñanza, aprendizaje, currículo, evaluación, propuestas didácticas, entre muchos otros.

En la formación de profesores de matemáticas un tema pionero es el relacionado con el conocimiento pedagógico del contenido matemático o también denominado conocimiento didáctico-matemático del profesor que enseña matemáticas y que es centro de atención en un gran número de investigaciones y publicaciones en la línea de investigación sobre formación de profesores y que ha sido analizado en la Enciclopedia de Educación Matemática (Lerman, 2014), al respecto, diversos investigadores (Shulman, 1986-1987; Ball, Thames, Phelps (2008); Hill, Rowan y Ball (2005), todos coinciden en

establecer relaciones necesarias como una combinación o amalgama entre el conocimiento matemático a enseñar y el conocimiento didáctico del contenido matemático que debe tener el profesor.

Además, Hill, Ball, y Schilling (2008) definen el Conocimiento del Contenido y los Estudiantes (KCS) como el "conocimiento del contenido que se entrelaza con el conocimiento de cómo los estudiantes piensan, saben, o aprenden este contenido particular" (p. 375). En estos aspectos incluyen el conocimiento de los errores y dificultades comunes, las concepciones erróneas, las estrategias aplicadas, el ostentar las condiciones para saber valorar la comprensión del estudiante y saber cómo desarrolla su razonamiento matemático.

Por su parte otros investigadores (Godino, 2009-2011; Godino, Batanero, Rivas, y Arteaga, 2013) han propuesto desde diversas perspectivas epistemológicas del conocimiento matemático y de la educación matemática, diferentes modelos que han permitido describir, explicar, valorar y guiar el avance de los procesos de enseñanza y de aprendizaje como objeto para la formación de profesores desde una idoneidad didáctica, pero también una óptica del aprendizaje del estudiante.

4. Semilleros, son una estrategia dinámica de construcción de saberes en comunidad académica, para plantear preguntas y encontrar respuestas de manera individual y en consenso construir aprendizaje en la diferencia, pero con una visión de conjunto, constituyen la génesis de los procesos para construir conocimiento y poderlo replicar a otras comunidades o convertirlo en antecedentes de otras investigaciones similares. Siguiendo a Molineros Gallón (2009, p. 14), plantea "los Semilleros de Investigación, como una didáctica, como un camino o método, como comunidad de aprendizaje, como comunidad de diálogo". Asimismo, en ediciones Molineros Gallón (2009, p. 23), en el capítulo "Los semilleros de investigación. Del elogio de la razón sensible al imperio de la razón abstracta", hace alusión a: "Ver en los semilleros una

oportunidad de asociar la práctica del acto de conocer y al mismo tiempo captar las pulsiones vitales de tal acto. Y agrega, que el trabajo intelectual consiste en captar la vida que anima las iniciativas de estudio de los estudiantes, en valorar el mundo que los rodea, el mundo en que “están”.

Esto puede significar desde la experiencia misma, que los semilleros de investigación generan de una parte, la construcción de una comunidad para formar jóvenes investigadores, y de otra, aportan a la formación de profesionales, de mejor calidad, con capacidad de inclusión, argumentación y compromiso social.

5. Comunidad de práctica y Aprendizaje social, son un grupo humano con intereses, sueños, ilusiones, con acuerdos, desacuerdos, pero con algún vínculo que es más fuerte que estos aspectos señalados y son parte integral y coexisten en la vida diaria y están por todas partes; los estudiantes de una universidad en la dinámica de las relaciones sociales establecen comunidades de aprendizaje social, por ejemplo, se reúnen siempre para estudiar para un parcial, crean los grupos de WhatsApp, entre otros; en el caso particular, el Semillero de Investigación “SIEM”, es un ejemplo de ello.

En Wenger (2001, p. 15), “las comunidades de práctica no sólo son un contexto para el aprendizaje de los principiantes, sino también, y por las mismas razones, un contexto para transformar nuevas visiones en conocimiento”. Las comunidades de práctica tienen implicaciones para lo que significa comprender y apoyar el aprendizaje, porque los individuos participantes significan el aprendizaje en el grado de participación y contribución a las prácticas de sus comunidades; para las comunidades el aprendizaje resignifica la práctica y genera el ingreso de nuevos miembros a la comunidad y para las organizaciones significa que el aprendizaje adquirido mantiene conexas las CP mediante las cuales las organizaciones saben lo que saben y llegan a ser reconocidas y con impacto social, es decir, están posicionadas. También existen las

comunidades de indagación (Jaworski, 2006) y la transformación de una comunidad de práctica a una comunidad de indagación requiere que el participante mire críticamente la práctica de los otros, cómo acuerdan, qué preguntas hacen, cómo lo hacen, y explorar los nuevos elementos de práctica.

Metodología

El aspecto metodológico, tiene un enfoque de "investigación cualitativa orientada a la comprensión y tiene como objetivo describir e interpretar la realidad educativa desde dentro" (Dorio., Massot., y Sabariego, 2009, p. 281). De manera similar, Sadín (2003, p. 123) dice que "la investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la trasformación de prácticas y escenarios socioeducativos […] y al desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos". Este enfoque de investigación es favorable para este estudio, porque tiene que ver con los Significados del Proceso General de Investigación en Educación Matemática que construyen profesores en formación y continuada, mediante un Semillero de Investigación, y el Aprendizaje Social en Comunidades de Práctica. Para ello, el estudio utiliza el método de la investigación – acción (Latorre, 2009), porque se trata de un plan para ejecutar, una acción o intervención de los investigadores, una observación orientada a la recogida y análisis de datos, y una reflexión final de los resultados obtenidos.

Resultados y discusión

En este apartado, como esta ponencia hace parte de un proyecto de investigación más amplio que está en desarroll, sólo aparecen aspectos alcanzados como son:

1, Asesoría de estudiantes de pregrado sobre sus proyectos de trabajo de grado en el marco de una cultura investigativa, 2. Consolidación de Trabajos de Maestría, en Didáctica de las matemáticas. 3, Avances en la consolidación de Tesis Doctorales, enmarcadas desde una educación matemática inclusiva, desarrollo del pensamiento matemático sociocrìtico, una perspectiva curricular en matemáticas para el desarrollo de competencias matemáticas mediante la incorporación de las tics y el enfoque ontosemiótico, y en la línea de formación profesoral sobre factores de enseñanza eficaz, para el desarrollo de competencias matemáticas de estudiantes, mediante el enfoque ontosemiótico. 4, Participación en eventos académicos, con el fin de presentar avances y resultados. 5, desarrollo de talleres en sesiones del semillero, que van configurando los significados que la la Comunidad de Práctica va construyendo, como aparece a continuación en el análisis y discusión de los episodios siguientes (Investigador (I), Encuestado (E):

I: ¿Qué aspecto considera usted, que es esencial para formular una propuesta de investigación?
E1: Saber investigar en las fuentes bibliográficas, encontrar una problemática y tener claro la metodología.
E2: Tener un problema al que aún no se ha dado respuesta.
E3: El problema, puesto que a partir de este se generan los objetivos y soluciones.
E4: Identificar un problema matemático, una pregunta problema, la metodología de investigación, la solución al problema, y analizar qué impacto tiene en lo social.
E5: Identificar una dificultad o problema en un campo específico, el conocimiento disciplinar, y la creatividad para analizar aspectos conceptuales y cotidianos.

I: ¿Cómo profesor en formación y/o en ejercicio, si tuviera que asesorar a un colega para que logre formular de forma asertiva un proyecto de investigación, ¿qué le aconsejaría?

E 4: Que se apoye en trabajos o documentos relacionados a su propuesta ya que son estos los que le adicionan un valor de credibilidad.
E 6: Plantearse una idea de investigación; leer sobre el tema de investigación; realizar una revisión bibliográfica, y formular la propuesta de investigación a través de la pregunta o los objetivos.
E12: Considero que lo más importante es conocer qué se ha estudiado sobre el tema de investigación, es decir, un estado del arte.
E13: Que piense a dónde quiere llegar o que se plantee un posible resultado de la investigación que desee obtener.
E18: Que adquiera una cultura lectora, que experimente, que potencie sus conocimientos, ya que en su fuerte está el mejor camino para lograr formular un proyecto a futuro.

I: Describa lo que representa para usted en este momento, el proceso de investigación en la formación de profesores de matemáticas, con los aportes del semillero en esta comunidad académica.
E1: Es cumplirle a la sociedad, teniendo en cuenta lo que es la educación matemática, el encargo social, la herencia. Poder darles solución a las problemáticas actuales y lo importante de aprender a investigar y formarme como un docente investigador.
E5: Representa una herramienta invaluable, que ayuda a orientar mi proceso investigativo, a exigirme producir pensamiento propio, a partir de información y de análisis; a complementar mi práctica como docente de manera crítica y reflexiva.
E7: Herramienta para nosotros como docentes en formación no solo en poder avanzar en el proyecto de investigación, si no para conocer más a fondo las dificultades que nos afectan cotidianamente en el contexto al que

nos vamos a enfrentar en el aula. El semillero nos aporta ideas, nuevos conocimientos en el mejoramiento del rol docente.

E9: Fortalecimiento de vocación como docentes, para ir más allá, es decir, investigar y formarnos como unos educadores en matemáticas de calidad.

E13: Espacio de saberes donde se van nutriendo experiencias de distintas personas para lograr un mejoramiento en la formación como profesores.

En el análisis del discurso establecido en el primer apartado, los actores encuestados consideran que es esencial para formular una propuesta de investigación la identificación de un problema o necesidad que debe ser solucionada, seguido del reconocimiento de acercarse a las fuentes o a la literatura para conocer el estado del tema, lo que permite al investigador de acuerdo con el análisis de algunos segmentos de la encuesta, definir la metodología en función del alcance de los objetivos y la solución del problema, desde una actitud creativa, del conocimiento disciplinar, y del dominio de los aspectos conceptuales y cotidianos, para lograr un impacto de alcance social.

En relación con el segundo episodio sobre cómo asesorar a un colega para que logre formular de forma asertiva un proyecto de investigación, las tendencias del análisis muestran que en primer lugar en necesario hacer una búsqueda de los antecedentes del estudio basados en una búsqueda de la literatura o estado del arte para saber qué existe en relación con el tema de interés, en un segundo lugar, identificar una idea impulsora de investigación, para formular una propuesta de investigación, y en tercer lugar, plantearse un posible resultado de la investigación para saber hacia dónde va la investigación, es decir, los posibles resultados y el impacto que pueda alcanzar.

En relación con lo que representa de momento para esta comunidad social de aprendizaje, el proceso de investigación en la formación de profesores de matemáticas, con los aportes del semillero en esta comunidad académica, las categorías que son tendencia están articuladas con los esquemas mentales planteados en los episodios anteriores, en función de significar en este análisis a priori que el proceso de investigación articulado con las otras categorías de la formación profesoral en matemáticas son: una responsabilidad social, solución de problemas actuales, formación como investigadores, articulación de la docencia y la investigación, una herramienta en la formación de un profesor investigador, generación de nuevo conocimiento, desarrollo de pensamiento crítico y reflexivo, mejoramiento en el rol docente, fortalecimiento vocacional, y un espacio para la construcción de saberes, donde se van nutriendo experiencias socioculturales y sociomatemáticas para lograr un mejoramiento en la formación como profesores.

Conclusiones

La puesta en escena de este proyecto de investigación de acuerdo con los avances alcanzados ha permitido desde el aspecto científico, la consolidación del semillero de investigación, para la generación de una cultura investigativa en la formación de profesores – investigadores, con el propósito de una Cualificación de docentes contemporáneos, mediante la búsqueda a partir de proceso de investigación lograr la planeación de rutas académicas y proyectos de investigación.

En el aspecto ambiental, ha generado la Construcción de escenarios naturales para el aprendizaje, para la construcción progresiva de una Emancipación en las prácticas educativas, mediante la formulación de nuevas formas de reconocer los contextos cercanos que rodean la escuela, y de exposición de avances y resultados de investigaciones nacionales e internacionales, y la presentación de propuestas para replicar en otros ambientes escolares.

En el aspecto social, ha contribuido a la disposición para aprender a trabajar y a decidir en grupo, en la búsqueda de la Formulación de nuevas alternativas de aprendizaje en equipo, para la Construcción de un aprendizaje social en comunidad académica y la Socialización de prácticas matemáticas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, y gestar la configuración y consolidación de una comunidad académica y de práctica social.

Referencias bibliográficas

Ángel, S. (2004). “Semillero de investigadores en análisis de sistemas de producción agropecuaria; el relevo generacional del grupo de investigación ASPA”. CD memorias I Encuentro de Semilleros de Investigación, Nodo Caldas.

Ball D, Thames MH, Phelps G (2008) Content knowledge fr teaching: what makes it special? J Teach Educ 59(5):389–407.

Barbin E, Kronfellner M, Tzanakis C (eds) (2010) History and epistemology in mathematics education: proceedings of the 6th European Summer University. Vienna: Holzhausen,

Barragán, D. F. (2015). Las Comunidades de Práctica (CP): hacia una reconfiguración hermenéutica». Franciscanum, lvii (163), 155-176.

Bishop, A., Clements, M.A.K., Keitel-Kreidt, C., Kilpatrick, J., Leung, F.K.-S. (Eds.) (2003). Second International Handbook of Mathematics Education. Dordrecht: Kluwer.

Blanco-Álvarez, H; Fernández Oliveras, A; y Oliveras, M.L (2017). Formación de Profesores de Matemáticas desde la Etnomatemática: estado de desarrollo. Bolema, Rio Claro (SP), 31, (58), 564-589.

Brousseau G (1997). Theory of didactical situations in mathematics. Dordrecht: Kluwer.

Carrillo, J. (2011). Building mathematical knowledge in teaching by means of theorised tools. In: Rowland, T.; Ruthven, K. (Ed.). Mathematical Knowledge in Teaching. New york: Ed. Springer, 273-287.

Clements, M. A et al. (2013). (Ed.). Third International Handbook of Mathematics Education. 1. ed. New York: Ed. Springer, p. 1120 p.

Domite, M. C. (2012). Acertando o passo do movimento entre etnomatemática, formação de professores e aprendizagem da matemática: pré-requisito dos alunos e escuta dos professores em discussão. Revista Educação Matemática em Foco, Campina Grande, 1, (1), 83-96.

Dorio, I., Massot, I. y Sabariego, M. (2009). Características Generales de la Metodología Cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.). Metodología de la Investigación Educativa (2ª ed.). (275-292). Madrid: La Muralla. S.A.

Forner, A (2000). Investigación Educativa y Formación del Profesorado. Revista interuniversitaria de Formación del profesorado, 39, 33-50.

Eisenhart, M. A. (1988). The ethnographic research tradition and mathematics education research. Journal for Research in Mathematics Education, 19 (2), 99-114.

Garrison, R., Anderson., y Archer, W. (2000). Critical inquiri in a text-based invironment: computer conferencing in higher education. The internet Higher Education, 2 (2-3), 87-105.

Godino, J. (2009). Categorías de análisis de los conocimientos del profesor de matemáticas. Iberoamericana de educación matemática, 20, 3-31.

Godino, J.D. (2011). Indicadores de la idoneidad didáctica de procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. XIII Conferencia Interamericana de Educación Matemática. CIAEM. Recife, Brasil.

Godino, J., Batanero, C., Rivas, H., & Arteaga, P. (2013). Componentes e indicadores de idoneidad de programas de formación de profesores en didáctica de las matemáticas. Madrid.

Gutiérrez, A. (1991). La investigación en Didáctica de las Matemáticas. En A. Gutiérrez(ed.), Area de conocimiento Didáctica de la Matemática (pp. 149-194). Madrid: Síntesis. für Didaktik der Mathematik, 5, 202-204.

Hanna G, Jahnke N, Pulte H (eds) (2010) Explanation and proof in mathematics: philosophical and educational perspectives. New York: Springer.

Hill H, Rowan B, Ball D (2005) Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. Am Educ Res J 42(2):371–406.

Hill, H. C., Ball, D. L. y Schilling, S. G. (2008). Unpacking pedagogical content knowledge: Conceptualizing and measuring teachers' topic-specific knowledge of students. Journal for Research in Mathematics Education, 39, 372-400.

Jaworski B (2006) Theory and practice in mathematics teaching development: critical inquiry as a mode of learning in teaching. J Math Teach Educ 9(2),187–211

Katz V, Tzanakis C (eds) (2011) Recent developments on introducing a historical dimension in mathematics education. MAA notes 78. Washington, DC: The Mathematical Association of America.

Lave, J., y Wenger, E. (1991). Siruared learning. Legitimate peripheral participarion. Cambridge, England: Cambridge Universiry Press.

Lerman, S. (2014). Pedagogical Content Knowledge in Mathematics Education. En la (Ed.), Encyclopedia of Mathematics Education. ISBN 978-94-007-4979-5 (Print and electronic bundle), 663, Dordrecht Heidelberg New York London: Springer

Molineros Gallón, L. F. (2009). Orígenes y dinámica de los semilleros de investigación en Colombia: La visión de los fundadores. Universidad del Cauca, Popayán.

Oliveras, M. L.; Gavarrete, M. E. (2012). Modelo de aplicación de etnomatemáticas en la formación de profesores para contextos indígenas en Costa Rica. RELIME: Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa, México, 15, (3), 339-372.

Ponte, J. P. (2013). Estudiando el conocimiento y el desarrollo profesional del profesorado de matemáticas. In: PLANAS, N. (Ed.). Teoría, crítica y práctica de la educación matemática Barcelona: Ed. Graó, 93-98.

Sadín, M.P. (2003). Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones. Madrid: McGraw Hill.

Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. Educational Researcher, Estados Unidos, 15, (2), 4-14.

Shulman LS (1987) Knowledge and teaching: foundations of the new reform. Harv Educ Rev 57(1):1–22

Sierra, M. (2011). Investigación en Educación Matemática: objetivos, cambios, criterios, método y difusión. Educatio Siglo XXI, 29 (2), 173-198.

Van Dijk, T.A. (2004). Discurso y dominación. Bogotá: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.

Vergara, M (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados. Revista Cumbres. 2(1), 73 – 99.

Vicenc, F., Godino, J.D., Goñi, J.M. (Coord.), y Planas, N. (2011). Matemáticas Investigación, innovación y buenas prácticas. Barcelona: Graó.

Vygotski, L. (1973). Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: Pléyade.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Wenger, E. (2001). Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad. Barcelona: Paidós.

10.

SERVICIO DE REDES SOCIALES COMO MEDIO DE COMUNICACIÓN EN LA EDUCACIÓN DE PRIMERA INFANCIA UTILIZADOS POR LOS DOCENTES EN LA ESCUELA LAS AMÉRICA DEL MUNICIPIO DE RIOHACHA LA GUAJIRA.

Social network service as a means of communication in childhood education used by teachers

Doc.: Norys Jiménez Pitre.
Facultad de Educación Universidad de la Guajira
Directora Grupo de Investigación EDUCARE
norisljimenezp@uniguajira.edu.co
Magister: Rafael Cuentas Figueroa
Rcuentas @uniguajira.edu.co
Docente de planta Universidad de la Gujaira.

Resumen

La investigación tiene como objetivo principal analizar el servicio de las redes sociales como medio de comunicación en la educación de primera infancia utilizado por los docentes de la escuela las Américas. Se soportara con autores tales como: Caldevilla (2010) Naranjo y col. (2011) De Haro (2010) Leiva (2009) entre otros. La metodología que se utilizara durante la investigación es de tipo descriptiva, con un diseño de campo. La población está conformada por 16 docentes de la

escuela Las Américas, Para la recolección de datos se utilizara un cuestionario conformado por treinta (30) preguntas de escala tipo Likert, el cual será analizado bajo el programa de Microsoft Excel 2016.
Palabras claves: Redes sociales, Servicio, Comunicación, Educación.

Abstract

The main objective of the research is to analyze the service of social networks as a means of communication in early childhood education used by teachers of the Las Américas school. It will be supported by authors such as: Caldevilla (2010) Naranjo et al. (2011) De Haro (2010) Leiva (2009) among others. The methodology that will be used during the investigation is descriptive, with a field design. The population is made up of 16 teachers from Las Américas School. For the data collection, a questionnaire consisting of thirty (30) Likert-type questions will be used, which will be analyzed under the Microsoft Excel 2016 program. The research has as main objective to analyze the service of social networks as a means of communication in early childhood education used by teachers of the Las Américas school. It will be supported by authors such as: Caldevilla (2010) Naranjo et al. (2011) De Haro (2010) Leiva (2009) among others. The methodology that will be used during the investigation is descriptive, with a field design. The population is made up of 16 teachers from Las Américas School. For the data collection, a questionnaire consisting of thirty (30) Likert-type questions will be used, which will be analyzed under the Microsoft Excel 2016 program.

Key words: Social networks, Service, Communication, Education.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la praxis del docente se ha desarrollado en gran medida en cuanto a la aplicación de nuevas estrategias de enseñanza y el uso de nuevas herramientas y recursos, esto se debe a la inclusión de la tecnología en el proceso educativo, estando especialmente la internet, la cual ha facilitado una variedad de recursos, materiales y herramientas que sirven de gran ayuda tanto para docentes como para estudiantes.

En la actualidad, son evidentes las relaciones cada vez más complejas que se tejen entre el ser humano y las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), la sociedad contemporánea en pleno desarrollo de su globalización ha puesto sus cimientos sobre los avances científicos y tecnológicos con miras a su futuro como civilización. Las nuevas generaciones nacen y crecen en un mundo mediático, parece que niños y niñas, en su gran permeabilidad, viven y aceptan las tecnologías como cultura. Velásquez y Romero (2017).

Por su parte, Jiménez (2019), en las últimas dos décadas los medios de comunicación han llegado a manos de los niños proporcionándoles información que anteriormente les era restringida, años atrás la única forma de aprender era leer un tema las veces necesarias hasta llegar a memorizarlo; desde el punto de vista comunicativo, el uso de los medios de comunicación de los que disponemos, puede resultar beneficioso, pero también ha dado lugar a que muchos padres se vean restringidos en la educación que le dan a sus hijos. Esta herramienta educativa no solo afecta al ámbito infantil, adultos y adolescentes; además su uso produce adicción.

Cabe destacar, que existe un listado de redes sociales, que invita a navegar este nuevo mundo de relaciones y contacto, permitiendo el acceso a oportunidades de desarrollar aprendizajes especialmente en el campo educativo a estudiantes de educación de primera infancia, partiendo como medio de comunicación en el intercambio de conocimiento,

los cuales pudieran ser: ejercicios de adquisición de vocabulario, enseñar y aprender diferentes idiomas, entre otros aspectos, donde cada infante alcance mayores niveles de rendimiento académico.

Asimismo, el uso de las redes sociales en el área de la educación permite a los docentes enseñar al alumno a aprender por sí mismos, actuando ellos únicamente como guía en el aprendizaje, las redes sociales como twitter, instagram, facebook pueden llegar a ser herramientas educativas pero el problema que tiene esta educación es que se encuentra descontrolada, sirve de apoyo para desarrollar competencias digitales y tecnológicas, favorece la toma de conciencia en cuanto a socializarse y trabajar en equipo, donde, la búsqueda de información deja de ser una tarea aburrida, permitiendo al alumno entrar en las diferentes redes sociales para investigar y disponer de los recursos necesarios para completar las actividades diarias.

Continuando con Jiménez (2019), gracias a las redes sociales los profesores pueden difundir entre ellos diferentes recursos educativos, ideas, incluso materiales, no cabe duda que estas herramientas, tanto a profesores como alumnos, facilitan la tarea de enseñar y aprender, ya que ambas partes cuentan con más recursos a los que acceder y permite a los estudiantes resolver sus dudas de una forma más fácil y rápida.

Avendaño (2015) indica el 80% de los docentes no utilizan los servicios de redes sociales, los que los utilizan, en su mayoría lo hacen como una herramienta dirigida al ocio debido a que poseen pocas competencias para aplicar las TIC en el ámbito educativo. Esto indica que los docentes utilizan las computadoras pero no tienen formación para el uso de herramientas aplicables a la educación, que facilitan el proceso de enseñanza.

En relación con lo antes mencionado, el docente debe estar capacitado en el conocimiento de las particularidades de los entornos tecnológicos, con la finalidad de ubicar las potencialidades de apoyo que ofrecen las TIC, donde, existen muchas formas de accesos a esta tecnología y especialmente a los servicios de redes sociales que son muy utilizados por

los docentes, sin embargo no generan un valor agregado educativo con este instrumento, esto sucede porque gran parte de estos profesionales se resisten a los cambios en cuanto al uso de nuevas herramientas educativas con el soporte de la tecnología .

Continuando con lo que se plantea, específicamente en las instituciones educativas del distrito especial, histórico y cultural de Riohacha, La Guajira, particularmente la escuela Las Américas en observaciones no sistémicas realizadas se apreció que la mayoría de los docentes utilizan las redes sociales en su vida cotidiana pero solo para fines sociales, y no con un fin educativo, desconociendo las herramientas didácticas que se pueden aplicar por este medio.

De acuerdo con García y cols (2010), lo anterior podría deberse a que las nuevas tecnologías llegan a las escuelas sin que previamente dispongan de un proyecto asumido por un número significativo de profesores, que implique algún tipo de modificación relevante en las practicas didácticas, si el apoyo formativo imprescindible para llevar a cabo el cambio esperado.

Lo antes expuesto puede ser una de las causas de que los cambios en el ámbito educativo, en cuanto a la inclusión de la tecnología no sean tan efectivos como se esperaba, el autor antes mencionado, también plantea como posibles razones “la ineficaz formación del profesorado para el uso de tecnología adecuada a las necesidades de los estudiantes, el escaso tiempo disponible de los docentes para la colaboración entre ellos y la falta de ordenadores y accesibilidad a internet.

En consecuencia, de continuar esta situación, se tendrían más obstáculos que beneficios en el proceso de enseñanza, puesto que el ambiente educativo debe estar completamente relacionado con la realidad social. No se trata solamente de incluir las TIC sino de la capacidad que tienen los docentes para transformar las actividades que realizan de manera tradicional utilizando herramientas innovadoras que beneficien el aprendizaje de los niños.

BASES TEÓRICAS

SERVICIO DE REDES SOCIALES

En este sentido, De Haro (2010 pág. 3) define los servicios de redes sociales como “aplicaciones que contactan a las personas a través de internet; son infraestructuras tecnológicas sobre las que se crean relaciones”, es decir que por medio de ellas nos podemos comunicar de manera síncrona o asíncrona debido a que el medio por el cual se lleva a cabo la misma es a través de la internet, lo que permite comunicarte y compartir emociones, sentimientos, u objetos en cualquier lugar y momento.

De forma similar los define Caldevilla (2010 pág.46) “intercambio dinámico entre personas, grupos e instituciones en contextos de complejidad. Un sistema abierto y en construcción permanente que involucra a conjuntos que se identifican en las mismas necesidades y problemáticas y que se organizan para potenciar sus recursos”

Igualmente, Sluzki (1996 citado por Naranjo y col. 2011 p. 4) define los servicios de redes sociales como “conjunto de interacciones que se dan entre los seres de manera regular, con quienes se interactúa. De esta forma se va construyendo y reconstruyendo la propia identidad, en un tiempo y espacio, en función de las interacciones con los demás”

Por otra parte, los servicios de redes sociales tienden a clasificarse de diferentes formas dependiendo de los servicios que proporciona, existen varias tipologías que varían según el autor que las clasifique. Según De Haro (2010 p. 3) los tipos de redes sociales son:

1. Estrictas: “son aquellas cuyo foco de atención son las relaciones entre personas, sin otro propósito añadido; presentan mayor valor en su aplicación educativa debido a su inespecificidad”, esto quiere decir que es el mismo usuario, en este caso el docente, quien decide sobre las funciones que le dará al servicio de red, puesto que puede ir adaptando su

uso según el propósito que quiera alcanzar. Estas se dividen entre las que se ejecutan en los servidores propios de los centros educativos y las que están alojadas en manos de terceros.

Las redes sociales que se ejecutan en los servidores propios de los centros educativos se descargan de internet, las cuales tienen la ventaja que las instituciones poseen el dominio completo de los datos de los usuarios, sin embargo, esta misma ventaja presenta la restrictiva de que muchos se sienten cohibidos y el uso se ve limitado.

Las redes sociales que están alojadas en manos de terceros se clasifican en dos tipos: a) horizontales: De Haro (2010 p. 3) son "aquellas donde el usuario se incorpora a una gran red que normalmente tiene miles de usuarios como en Facebook, Gnoss o Tuenti", en este tipo de redes el nivel de privacidad es bajo debido a que todos pueden estar en contacto, sin embargo existe la posibilidad de crear grupos cerrados; b) verticales: el mismo autor indica que son "redes creadas por los propios usuarios que se pueden cerrar al exterior, sus usuarios están unidos por un interés común", por lo tanto nivel de privacidad es mayor. Ejemplo de estas redes son Edmodo, Twiducate, Social Go.

2. Microblogging: según De Haro (2010 p. 4), están basados en mensajes de textos de corta longitud (alrededor de 140 carateres) "el problema más importante que tienen de cara a la educación es la limitación en la creación de objetos digitales, debido a que se basan principalmente en texto… no tienen las posibilidades de las otras redes sociales", con esto se refiere a que generalmente no cuentan con ciertas funciones que si poseen otras redes las cuales resultan de interés para los usuarios más jóvenes, sin embargo, existen redes sociales de este tipo creadas especialmente para la educación.

3. Completas: De Haro (2010 p. 5) indica "este tipo de redes, a las que hemos denominado completas para diferenciarlas de las basadas en microblogging, permiten una mayor comunicación e interacción entre sus miembros, además se pueden compartir todo tipo de objetos digitales además del texto", en otras palabras este tipo de redes sociales

proporcionan mayor interacción puesto que los usuarios se pueden comunicar de diferentes formas, permitiendo también la creación de grupos dentro de la misma red.

De manera semejante clasifica Leiva (2009 p. 16) las redes sociales, el mismo las contextualiza en tres grupos que son: especialización (horizontal y vertical), ámbito vital (personal y profesional) e híbridas. Con respecto a las de ámbito vital, pueden ser en algunos casos horizontales y en otros verticales. Según Leiva (2009 p. 18) “La clave reside en que el interés de la persona cuando participa en ella”, o lo que es lo mismo, todo dependerá de lo que las personas estén buscando en las redes, ya sea para el trabajo o para establecer relaciones y compartir con amigos diferentes temas.

Por otra parte, las redes sociales híbridas “es por definición de parte o de todos los tipos anteriormente descritos. Por lo tanto, mayormente indefinida”; es decir, que los usuarios mezclan relaciones personales y profesionales en una misma red, permitiendo que todos puedan tener acceso a cierta información o publicaciones que se realicen sin que al otro le interese o que pueda opinar sobre ello.

En este mismo sentido, el Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y de la SI (ONTSI) (2011 p. 13) presenta una clasificación de las redes sociales de una manera mucho más resumida que los autores anteriores, ésta indica que los tipos de redes sociales son:

1. Directas: “Son aquellas cuyos servicios prestados a través de Internet en los que existe una colaboración entre grupos de personas que comparten intereses en común y que pueden controlar la información compartida”; es decir, que los usuarios pueden decidir qué tipo de relación tendrán en la red y con quién la compartirá pudiendo crear grupos para que su privacidad no esté tan expuesta. Existen varias categorías para este tipo de red social; ya sea por su finalidad (ocio, o de uso profesional), según su modo de funcionamiento (microblogging, personal, profesional), según su grado de apertura (públicas o privadas) o según su nivel de integración (horizontales o verticales).

De acuerdo con ONTSI (2011 p. 15) “Las redes sociales directas también manifiestan por sí mismas ubicuidad, entendida ésta como la capacidad de figurar dentro de varias categorías bajo enfoques diversos al mismo tiempo”, o lo que es lo mismo, una red social directa puede clasificarse en más de una de las categorías propuestas todo dependerá del criterio y del propósito que tenga el usuario con la misma. Algunos ejemplos de estas redes sociales son: Facebook, YouTube, Wikipedia, Hi5, Meetic, LinkedIn, Xing, MySpace, Fotolog.

2. Indirectas: según ONTSI (2011 p. 16) son “aquellas cuyos servicios prestados a través de Internet cuentan con usuarios que no suelen disponer de un perfil visible para todos existiendo un individuo o grupo que controla y dirige la información en torno a un tema concreto”, es decir, que son creadas para compartir información o discutir sobre un determinado tópico, y para poder intervenir en el mismo no es preciso pertenecer a un grupo o ser aceptado por el que controla la red. En este tipo se encuentran los Foros y los Blog.

En esta investigación se tomará en cuenta el punto de vista de ONTSI (2010) según la cual los servicios de redes sociales se clasifican en directas e indirectas. Entre las redes sociales directas se estudiarán los más populares en la actualidad: Facebook, Twitter, Myspace, Youtube; y las redes sociales indirectas: Foro y Blog.

Facebook

De acuerdo con Martos (2010 p. 16) “Facebook es un sitio web gratuito de redes sociales creado por Mark Zuckerberg en Marzo de 2004. Originalmente era un sitio para estudiantes de la Universidad Harvard, actualmente está abierto a cualquier persona”; es decir, que al presente puede ser utilizado por cualquier persona que desee formar parte de ella.

Por otra parte, García (2010 p. 11) indica que Facebook consiste en “localizar y agrupar amigos, participar en grupos temáticos, compartir fotos, enviar regalos y disponer de un muro para que tus contactos puedan dejar mensajes”, lo que

quiere decir que es una red social que se puede utilizar tanto en lo personal como en lo profesional y pertenecer a grupos con un interés común.

Desde el punto de vista de Carmona (2011 p. 17), el docente puede crear una clase virtual por medio de un grupo cerrado en facebook, debido a que esta red social le permite acceder a un chat donde puede establecer comunicación de manera inmediata con sus estudiantes, de igual manera se pueden enviar correos electrónicos, subir documentos y enlaces que le permiten visualizar el avance de los mismos mediante la cantidad y la calidad de los mensajes.

De la misma manera, Flores y Cols. (2009 p. 5) plantean “dentro de Facebook, podemos subir imágenes, videos, crear grupos, utilizar sus diversas aplicaciones, entre otros aspectos más que hacen de esta plataforma, la más exitosa”, en consecuencia, es la red social más popular tanto en los jóvenes como los adultos, puesto que las múltiples aplicaciones que ofrece la convierten en la más visitada en comparación con las demás tanto para fines profesionales como personales.

Finalmente se puede observar que las opiniones de los autores mencionados en los párrafos anteriores mantienen estrecha relación en cuanto a la definición y aplicaciones que posee facebook, el docente debería conocer y tener en cuenta su aplicación en el entorno educativo para facilitar el proceso de aprendizaje permitiendo que el estudiante aprenda utilizando herramientas que aplican cotidianamente en su vida social.

Twitter

De acuerdo con Martos (2010 p. 17) y García (2010 p. 11), twitter es un servicio gratuito basado en microblogging que dio inicio en el 2006, éste permite a sus usuarios enviar micro entradas basadas en texto, las cuales se denominan tweets, las mismas presentan una longitud no mayor a los 140 caracteres.

Del mismo modo García (2010 p. 11) también manifiesta que la principal finalidad esta red social es informar sobre lo que se está haciendo en un momento explícito así como compartir información, establecer charlas e intercambiar

opiniones con otros usuarios, las mismas se presentan en forma de texto como lo menciona el autor mencionado en el párrafo anterior.

Igualmente, Morduchowicz, Marcon, Sylvestre y Balestrini (2010 p. 5) plantean sobre twitter “es posiblemente una de las que más creció en los últimos años, desde que nació en el 2006. Su particularidad es que permite a los usuarios enviar mini textos, mensajes muy breves denominados tweets”, es decir, está basada en microblogging, debido a que las publicaciones que se realizan son textos que tienen una longitud máxima.

Así mismo, Riádigos (2011 p 2) indica que el funcionamiento de twitter es similar al de un blog, en el que también se consigue comunicarse por sms. La forma de comunicación mediante esta red social es directa debido a inmediatez y facilidad de uso, donde los usuarios se comunican de forma instantánea y pueden acceder a enlaces compartidos por otros usuarios.

En concordancia con los párrafos anteriores, twitter es una herramienta de red social que permite a los usuarios, y por ende a los docentes, mantenerse comunicado e informado en tiempo real, debido a que mediante el seguimiento de personajes u organizaciones pueden tener acceso a artículos, opiniones e imágenes de interés tanto personal como laboral.

Myspace

En este sentido, Morduchowicz y cols. (2010 p. 5) indica esta herramienta “nació en 2003 y es la segunda más visitada de Internet. Si bien se define como un sitio social, ganó su popularidad al permitir crear perfiles para músicos, convirtiéndose en una plataforma de promoción de bandas.”, es decir que el admitir a sus usuarios escuchar y descargar música legalmente permitió que su popularidad aumentara; sin embargo, es más utilizada por músicos o usuarios que se relacionen con la música cotidianamente, pero esto no descarta la visita de otros individuos con intereses diferentes.

Igualmente, García (2010 p. 11) plantea que por medio de Myspace se puede “compartir enlaces, videos, fotos, comunicarse con amigos y familiares, conocer gente, disponer de blogs, mostrar tu estado de ánimo. Dispone de perfiles especiales para que los músicos promuevan su música y se den a conocer”

De igual manera, Martos (2010 p. 17) indica sobre Myspace “está constituido por perfiles personales de usuarios que incluye redes de amigos, grupos, blogs, fotos, vídeos y música, además de una red interna de mensajería que permite comunicarse a unos usuarios con otros y un buscador interno”, por tanto es una red social que puede ser utilizada tanto personal como profesionalmente, sobre todo este último con aquellos usuarios que se dedican a la música pues les permite compartir y promocionar su trabajo.

Youtube

De acuerdo con Siri (2008), YouTube es un espacio donde el usuario luego de registrarse en esta red pueden subir videos creados por el o no, estos pueden profesionales o aficionado; los cuales pueden tener una duración máxima de 10min, esta red resulta interesante aplicarla en el aula ya que tanto docentes como estudiantes pueden publicar videos de actividades o experimentos para compartir con el mundo, así como también sirve para buscar información y comentar sobre cualquier video ya publicado.

Así mismo, Carmona (2011 p. 13) plantea que youtube es un espacio web donde se pueden subir videos propios e igualmente consultar los que hayan sido alojados por otros, los cuales se pueden utilizar para la creación de materiales para las clases y para ampliar contenidos sobre alguna asignación que se proponga.

Se puede observar que todos los autores coinciden que esta red ofrece servicios para compartir o comentar videos, no necesariamente profesionales, también se puede mencionar que estos pueden ser vistos por medio de otras redes sociales.

Foros

De acuerdo con García (2010 p. 6) el foro “está enfocado principalmente para dar el peso de la reflexión y del pensamiento crítico, así como fomentar la expresión y la síntesis”, también plantea que en el ámbito educativo es recomendable para discutir con los estudiantes sobre planteamientos sobre un determinado tema de una materia y de esta manera tomar en cuenta sus participaciones para que sean evaluados.

Igualmente ONTSI (2011 p. 16) indica “Son servicios prestados a través de Internet concebidos, en un principio, para su empleo por parte de expertos dentro un área de conocimiento específico o como herramienta de reunión con carácter informativo”, debido a los debates y aportes que se pueden obtener mediante la utilización de foros, estos han conseguido más usuarios en la actualidad.

Así mismo, el autor mencionado en el párrafo anterior, plantea “En los mismos se llevan a cabo intercambios de información, valoraciones y opiniones existiendo un cierto grado de bidireccionalidad en la medida en que puede responderse a una pregunta planteada o comentar lo expuesto por otro usuario”, llevado esto al ámbito educativo, los foros permiten discutir sobre un tópico propuesto por el docente, y de esta manera promover la interacción entre docente-estudiante y estudiante-estudiante.

De igual manera, Riádigos (2011 p. 5) indica “Los foros de discusión existen principalmente para tratar temáticas concretas, debatir, aprender, coordinarse”, es decir, que sirve como una herramienta de complemento para las clases, ofreciendo interactividad entre los participantes y de esta manera la construcción de conocimientos mediante la participación y la colaboración, permitiendo la contribución de personas especialistas en el tópico que se esté tratando.

Finalmente, Pérez (2006 p. 2) plantea que en los foros educativos “los educandos realizan sus contribuciones, pueden comentar apoyando o contradiciendo las participaciones de los demás, sin necesidad de definir una hora para

establecer las conexiones, pues los foros son herramientas que se pueden consultar en cualquier momento debido a su carácter asíncrono, puesto que las entradas quedan almacenadas para que los participantes puedan acceder en cualquier momento y contribuir con sus aportes.

Blog

En este sentido, las publicaciones que se realizan en el blog aparecen ordenadas cronológicamente de las más recientes a las más antiguas. Según ONTSI (2011 p. 16) “Son servicios prestados a través de Internet que suelen contar con un elevado grado de actualización y donde suele existir una recopilación cronológica de uno o varios autores”; también plantea el mismo autor que es usual la recomendación de enlaces en las publicaciones, estos representan información adicional de interés que propone el usuario en lo referente a un determinado tema.

De manera semejante al autor anterior García (2010 p. 6) indica “se pueden hacer entradas en el blog con direcciones de páginas web o URLs que conecten a otras herramientas con las que se trabaja en el aula (wikis, webquest, etc)”, estos enlacen permiten que los visitantes del blog puedan ampliar la información propuesta por el autor del mismo.

Igualmente, Osorio (2011 p. 100) propone sobre el blog que “es un medio de comunicación utilizado para que las personas de manera individual o colectiva puedan difundir información, reflexiones y críticas sobre contenidos actuales”, esta difusión de información permite también que visitantes y autor debatan sobre los temas que el mismo autor decida presentar, permitiendo crear así la construcción conocimientos.

Así mismo, Martínez y col. (2010) indica que el blog (o weblog) “es una herramienta en Internet que ha eliminado las barreras técnicas de la escritura y la publicación en línea. Su arquitectura permite a sus usuarios escribir y guardar sus comentarios bajo una estructura cronológica, que facilita la retroalimentación”, es decir, que los usuarios pueden presentar

sus opiniones acerca de los contenidos presentados en él, con el fin de intercambiar comentarios, a favor o en contra, en cualquier momento.

Finalmente, los autores presentados anteriormente coinciden con la definición de blog, en cuanto a esto puede decirse que son sitios web que le permiten al administrador publicar información, admitiendo comentarios de otros usuarios, favoreciendo la interacción y la ampliación de conocimientos.

Trasponiendo lo anterior al entorno educativo, el docente puede administrar su propio blog y por medio de este compartir materiales y enlaces para que los estudiantes revisen y de esta manera realizar actividades propuestas sobre determinada asignatura, de igual forma es posible dejar notas de información que le permite comunicarse con sus estudiantes e ir guiando su aprendizaje.

METODOLOGÍA

Tipo y diseño de investigación

La presente investigación fue de tipo descriptivo, con un enfoque cuantitativo. En cuanto al diseño, es campo.

Población

Según Bernal (2010), es el universo que se refiere al grupo completo de particulares que el investigador desea estudiar y respecto de los cuales planea generalizar o inducir que contienen las características que se quieren analizar en la investigación. A los fines de cumplir con los objetivos propuestos en la investigación, el universo estará compuesto por 16 docentes de la escuela Las Américas.

Considerando que en este caso la población es finita y accesible totalmente las investigadoras, se puede plantear que el diseño muestral es de tipo censo, sobre el asunto Lerma (2016), expresa que el censo poblacional es la muestra en la cual entran todos los miembros de la población, enn este caso son 16 docentes de la escuela Las Américas.

Técnicas y métodos de recolección de la información

Para la recolección de la información se recurrió como instrumento a un cuestionario con una escala tipo Likert, compuesto por 30 ítems, conformados por 1 variable de investigación, 2 dimensiones y 10 indicadores, por otro lado, para la corrección se estableció que cada opción de respuesta tuvo un puntaje de entre 5 y 1 puntos y se fija el puntaje de acuerdo con la organización de las opciones de respuesta.

En el mismo tono, el cuestionario diseñado va dirigido a la población, constituida por los docentes de la escuela Las Américas, con la intención de alcanzar información oportuna para analizar el servicio de las redes sociales como medio de comunicación en la educación de primera infancia utilizado por los docentes de la escuela las Américas.

Procesamiento y análisis de datos

El procesamiento de los resultados se realizó de manera manual y computarizada, cuantitativa generando con dichos resultados tablas que reflejaran la data obtenida después de la implementación de la técnica de recolección de datos.

En este mismo orden de ideas se realizó el análisis de los resultados obtenidos arrojados a través de la aplicación del cuestionario, encaminado al logro de los objetivos específicos, se utilizó la estadística descriptiva, donde condescendió a la descripción de la variable de estudio comportamiento organizacional y toma de decisiones, por lo que, Hernández y otros (2014), específicamente a través del uso de la técnica de análisis de frecuencias (absolutas o relativas) y, las medidas de tendencia central, utilizando para ello la media o promedio aritmético (X).

Asimismo, el uso de la media permitió la categorización de ítems, indicadores, dimensiones así como de las variables en estudio. Sobre esta base, para su paráfrasis fue diseñado por la investigadora un cuadro de rango, intervalo y categoría, el cual se conoce como baremo, sobre la base de la valoración cuantitativa asignada a cada categoría de respuesta.

RESULTADOS

Opciones respuestas	Servicio de redes sociales	
	FA	FR
Siempre	4	25,00
Casi siempre	9	53.54
A veces	3	21.46
Casi nunca	0	0.00
Nunca	0	0,00
Suma	16	100,00
Media	4,04	
Mediana	4,00	
Moda	4,00	
Desviación estándar	0.71	

Con respecto a la tabla denominada servicio de redes sociales el 53.54% de los docentes encuestados respondieron casi siempre usa facebook para pertenecer a grupos con un interés en común, asimismo, un 25% de los docentes siempre publican videos de actividades o experimentos para compartir con el mundo, así como también sirve para buscar información y comentar sobre cualquier video ya publicado, a su vez, un 21,46% considera irrelevante visitar los blogs para ampliar información de interés con respecto a un determinado tema.

Como resultado de la media, se indica en promedio de respuestas positivas sobre las redes sociales como medio de comunicación en la educación de primera infancia es de 4.04 ubicándola en la categoría alta presencia; la mediana indica que el cincuenta por ciento de las respuestas es igual o mayor a 4.00 ubicándose por encima de la media, evidenciando una tendencia hacia las alternativas altas de opinión. La moda muestra que la respuesta con más frecuencia es 4, casi siempre; la desviación estándar es de 0.71 señalando una muy baja dispersión de las respuestas.

Con respecto a la opinión de los docentes encuestados, coinciden con los postulados teóricos de De Haro (2010 pág. 3), donde, define los servicios de redes sociales como “aplicaciones que contactan a las personas a través de internet; son infraestructuras tecnológicas sobre las que se crean relaciones”, es decir, que por medio de ellas nos podemos comunicar de manera síncrona o asíncrona debido a que el medio por el cual se lleva a cabo la misma es a través de la internet, lo que permite comunicarte y compartir emociones, sentimientos, u objetos en cualquier lugar y momento.

CONCLUSIONES

Con respecto a los servicios de redes sociales que usan las instituciones educativas del distrito especial, histórico y cultural de Riohacha, La Guajira, particularmente la escuela Las Américas se puede concluir que el uso de los servicios de redes sociales por parte de los docentes objeto de estudio estos interactúan con la red facebook como uso social, mas no como

educativo, circunstancialmente publican videos de actividades o experimentos, asimismo, el uso del blog es irrelevante para los docente con respecto al uso que le den los niños.

Las redes sociales se están convirtiendo en un recurso que aumenta la mejora en las habilidades comunicativas, puede usarse como estrategia de aprendizaje dirigida a los infantes, donde la mayor parte de los docentes las utilizan cotidianamente sin un beneficio concreto, enseñándoles a hacer un uso adecuado incluyéndolas como parte de sus actividades académicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Avendaño, V. (2015). Implementación y uso escolar de las tecnologías de la información y la comunicación: en la Meseta Comitéca Tojolabal del estado de Chiapas. Disponible en: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es

Caldevilla, D. (2010). Las Redes Sociales. Tipología, Uso y Consumo de las Redes 2.0 en la Sociedad Digital Actual. Documentación de las Ciencias de la Información 2010, vol. 33, 45-68. UCM. España.

Carmona, J. (2011). El Uso de Herramientas 2.0 en la Educación. Granada.

De Haro, J. (2010). Redes Sociales en Educación. Colegio Amor de Dios. Barcelona. España.

Flores, J. Morán J. y Rodríguez J. (2009). Las Redes Sociales. Unidad de Virtualización Académica. Lima. Perú.

García G, María J. (2010). Redes Sociales Aplicadas a la Educación. Innovación y Experiencias Educativas. España.

Jiménez R. (2019), ¿Cómo influyen las redes sociales en la educación? Instituto oficial de formación profesional. Medac. Junta de Andalucía.https://medac.es/articulos-educacion-infantil/influyen-las-redes-sociales-la-educacion/

Leiva, Javier. (2009). Redes Sociales: Situación y Tendencia en Relación a la Información y la Documentación. Baratz Gestionando el Conocimiento. España.

Martínez, S y Solano E. (2010). Blogs, Bloggers, Blogósfera. Una Revisión Multidisciplinaria. Universidad Iberoamericana. México.

Martos C, Esther (2010). Análisis sobre las nuevas formas de comunicación a través de las comunidades virtuales o redes sociales. Universidad Politécnica de Valencia. Escuela Politécnica Superior de Gandia. España.

Morduchowicz R., Marcon A., Sylvestre V. y Balestrini F. (2010). Los adolescentes y las Redes Sociales. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Argentina.

Naranjo, J y col. (2011). Las Redes Sociales como Fuente de Conocimiento en la Enseñanza Primaria. XII Congreso Nacional de Teoría de la Educación. Universidad de Barcelona. España.

ONTSI. (2011). Las Redes Sociales en Internet. España.

Pérez, L. (2006). El Foro Virtual como Espacio Educativo: Propuestas Didácticas para su Uso. II Jornadas Escuela y Tic. Forum Novadors. Salamanca. España

Riádigos, C. (2011). Las Redes Sociales como Aliadas en Educación. Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Universidad de A Coruña. España.

Siri, Laura. (2008). Un Análisis de YouTube como Artefacto Sociotécnico. Revista Academica de la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (FELEFACS). Buenos Aires. Argentina.

Romero J. y Velásquez J. (2017) Redes sociales virtuales infantiles. Análisis de los discursos multimediales. Revista internacional magisterio. https://www.magisterio.com.co/articulo/redes-sociales-virtuales-infantiles-analisis-de-los-discursos-multimediales

11.

QUÉ LUGAR DEBE OCUPAR EL REPERTORIO EN LA CÁTEDRA DE INSTRUMENTO PRINCIPAL DEL CONSERVATORIO ANTONIO MARÍA VALENCIA DE LA CIUDAD DE CALI-COLOMBIA (CAMV), PARA FORTALECER EL TRANSITO INSTITUCIONAL HACIA EL PARADIGMA DE EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS.

Juan Guillermo Ossa Jiménez[23]

guilleguitar81@hotmail.com

+57-311-6445054

Instituto Departamental de Bellas Artes

[23] Instituto Departamental de Bellas Artes Cali (Colombia)/Registro ORCID/Google Académico: https://orcid.org/0000-0001-8394-9227 https://scholar.google.es/citations?user=YWeRyXcAAAAJ&hl=es
Maestro en Interpretación Musical con Énfasis en Guitarra responsable de procesos de enseñanza musical en todos los niveles de formación. Creador de programas para asignaturas de música como: solfeo, entrenamiento auditivo, guitarra popular, cursos de extensión, tecnología de la creación, interpretación con énfasis en guitarra, armonía, armonía aplicada a la guitarra, transcripción por medio de diversos software (Finale, Denemo, MuseScore, Music 21), grabación (Logic Pro, Reaper), análisis musical asistido por ordenador, técnicas de búsqueda y recuperación de información, métodos de investigación artística y científica, aplicación de la tecnología a la enseñanza musical y proyectos integrados con artes visuales. Interventor de procesos artísticos en el departamento del Valle. Maestro/Magíster en Investigación Musical coordinador del semillero Investigación-Creación del grupo de investigación Músicas del Pacífico Sur del Conservatorio Antonio María Valencia. Ponente y evaluador invitado en congresos de investigación en Colombia. Gestor Cultural, generador de eventos y espacios para el fortalecimiento de competencias en performance, creador de proyectos artísticos interdisciplinarios (música, artes visuales, teatro, poesía, etc.). Compositor y Arreglista musical. Pedagogo, más de veinte años enseñando en todos los niveles de educación en Colombia. Intérprete de diversos tipos de repertorio como solista o integrante de agrupaciones.

Localidad y país: Cali (Colombia)

Resumen

El presente artículo es un estudio descriptivo-comparativo que responde a la pregunta ¿Qué lugar debe ocupar el repertorio en la cátedra de instrumento principal del Conservatorio Antonio María Valencia de la ciudad de Cali-Colombia (CAMV), para fortalecer el transito institucional al paradigma actual de educación por competencias? Se describe de forma detallada el modelo por competencias, la metodología *Tuning*, las disposiciones del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) frente a dicho paradigma y los retos que el sistema por competencias plantea al modelo conservatorio. El estudio concluye que el repertorio debe entenderse como vehículo o puente para la obtención de los resultados del aprendizaje y no como plan de estudios. Así mismo, detecta las siguientes oportunidades de mejoramiento para el CAMV: incluir en su currículo las competencias propuestas por la metodología *Tuning* y el MEN que desarrolla en sus estudiantes y no tiene caracterizadas; propender desde sus estatutos que los docentes empleen el sistema por resultados del aprendizaje. Finalmente, la revisión del número de créditos asignados a la cátedra de instrumento principal, ya que es menor al que debería tener según la encuesta realizada a los estudiantes del CAMV, acerca del tiempo de dedicación que necesitan para cumplir con lo proyectado en dicha cátedra.

Palabras clave: Tuning, Competencias, Resultados del Aprendizaje, Créditos.

Abstract

This article is a descriptive-comparative study that answers the question: What place should the repertoire occupy in the chair of principal instrument of the Antonio María Valencia Conservatory of the city of Cali-Colombia (CAMV), in order

to strengthen the institutional transition to the current paradigm of education by competencies? It describes in detail the model by competencies, the Tuning methodology, the provisions of the Ministry of National Education of Colombia (MEN) against this paradigm and the challenges that the system by competencies presents to the conservatory model. The study concludes that the repertoire should be understood as a vehicle or bridge for obtaining learning outcomes and not as a curriculum. It also detects the following improvement opportunities for the CAMV: to include in its curriculum the competencies proposed by the Tuning methodology and the MEN that it develops in its students and is not characterized; to promote from its statutes that teachers use the system for learning outcomes. Finally, the revision of the number of credits assigned to the main instrument chair, since it is less than it should have according to the survey carried out among CAMV students, about the time they need to dedicate in order to comply with what is projected in this chair.

Keywords: Tuning, Competencies, Learning Outcomes, Credits.

Introducción

El sistema educativo demanda cambios importantes referentes a la organización y planificación de la docencia en escuelas de música y el conservatorio. Para que se dé este cambio de paradigma por parte del profesorado, se impone la necesidad de reubicar el repertorio dentro de la estructura curricular, donde hasta el momento ha aparecido como eje principal de la enseñanza "(…) repertoire is the curriculum: repertoire selection has a major impact on what students will and will not learn, and it should help their musical understanding and appreciation" (el repertorio es el plan de estudios: la

selección del repertorio tiene un gran impacto en lo que los estudiantes aprenderán y lo que no aprenderán, y debe ayudarles a comprender y apreciar la música) (Reynolds, 2000, p. 31). Pensar que el repertorio es el plan de estudios propende una educación en la cual se da mayor relevancia al objeto de la educación. Una apreciación diferente la encontramos en Vilar (2000), él plantea: "(…) según consideremos la música eminentemente como un producto o como un proceso, nos será más o menos fácil ubicar adecuadamente el repertorio en nuestros currículos" (p. 33). Vilar propone con el anterior planteamiento responder a la pregunta ¿para qué se estudia el repertorio? Si los objetivos son las capacidades del estudiante, parece claro que ya son esas capacidades y no el repertorio el elemento más importante del currículo (p. 35). Cambiar el centro de importancia en el proceso de enseñanza, del objeto al sujeto del aprendizaje es el reto que nos plantea la actualidad.

Una de las causas que mantienen el paradigma a favor del objeto de estudio, es no diferenciar entre el conocimiento de la materia y su pedagogía, con lo cual se genera un sistema de educación con un perfil docente que "(…) no reflexiona sobre sus prácticas y que, más bien, es una 'máquina repetidora' que de todas maneras proporciona respuestas a los requerimientos de los alumnos en situaciones de enseñanza y aprendizaje contextualizadas" (Nova, 2011, p. 68). El anterior procedimiento hace que la evolución del conocimiento se detenga y pone en duda el título de "profesión" para la docencia, ya que un profesional sitúa una necesidad, la plantea, forja una solución y la aplica; también, cimienta "(…) repertorios de ejemplos, imágenes, conocimientos y acciones" (Schön como se citó en Nova, 2011). Además, "se ve obligado a 'centrar el problema', a tratar de descubrir aquello que resulta inadecuado en la situación y cómo actuar" (Liston y Zeichner como se citó en Nova, 2011). La docencia requiere de procesos reflexivos, del conocimiento de los contenidos y de su didáctica; pero también conocimiento de la profesión (Nova, 2011). La anterior conclusión no es algo nuevo, Immanuel Kant en su libro *Crítica de la Razón Pura* en el cual describe la forma en que el ser humano aprende, llega a la conclusión que el conocimiento se alcanza a través de los componentes teórico y práctico, uniendo los postulados de Christian Wolff

(racionalismo) y David Hume (empirismo). Si el repertorio (el objeto de estudio) es el currículo, estamos frente a un ejercicio que propende como resultado un saber técnico, y no profesional. Con el fin de determinar, qué lugar debe ocupar el repertorio en la cátedra de instrumento del CAMV, para la creación de currículos por competencia donde el sujeto sea el centro del aprendizaje es necesario entender el paradigma educativo actual.

En el presente Colombia y otros países organizan y planifican la docencia por competencias, es decir, bajo el modelo "*Lifelong Learning*, esto es, la imperativa necesidad de actualizarse permanentemente para (…) dar una respuesta adecuada a las demandas del ejercicio profesional" (Nova, 2011, p. 69). Lo anterior también se puede entender como "aprender a aprender". ¿Por qué esta competencia es tan relevante?, si tenemos en cuenta que un docente no alcanza a enseñar todo lo que la humanidad ha producido sobre su asignatura en un curso, es claro entonces que el enfoque de la asignatura se debe centrar en enseñar los criterios con los cuales se aprende la disciplina, y el tema, se ubica como puente para aprender dichos criterios; con este capital el estudiante puede autoformarse a través de toda su vida según las necesidades que se le presenten (el contexto). Alsina (2006) menciona que en Inglaterra (desde 1992) y España se acredita el claustro en base a competencias, las competencias son el paradigma actual de la formación universitaria. Nova (2011) describe que el sistema por competencias es nuevo dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los diferentes niveles de educación en Europa. En las universidades el sistema por competencias aparece con el proceso de Convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), lo cual está conectado con el sistema europeo de acumulación y transferencia de créditos (ECTS por sus siglas en inglés) y la *Declaración de Bolonia*. Este proceso tiene como objetivo unificar los siguientes criterios: que las titulaciones sean válidas entre los países que hacen parte de la Unión Europea (EU), dos ciclos (pregrado y postgrado), créditos compatibles que faciliten la movilidad y garanticen la calidad de la educación superior por medio de la cooperación europea. Según la entrevista *Evaluar por competencias en la educación superior* (Universidad Cooperativa de Colombia, 2015), realizada al Doctor Manuel Antonio Unigarro Gutiérrez, cuando la

UE encomendó a los académicos la unificación de la educación, la primera solución que se propuso fue acordar temas; sin embargo, la unificación de criterios educativos por esta vía demostró no ser efectiva, ya que cada docente quería que su tema fuese el criterio a tener en cuenta. También, se da el caso en el cual dos docentes conocen y dominan el mismo tema; pero desde puntos de vista o teorías diferentes. Los académicos en Bolonia no llegaron a una solución por temas, llegaron a una solución por medio de competencias.

Carta Magna y declaraciones conjuntas europeas sobre la Universidad

El paradigma actual de educación que responde a necesidades como la compatibilidad, comparabilidad y competitividad de la educación superior, es resultado del proceso histórico que inició en Europa a finales del siglo XX con tres manifiestos, la *Carta Magna de las Universidades Europeas* firmada en Bolonia en 1988, la *Declaración de la Sorbona* firmada diez años después y la *Declaración de Bolonia* firmada en junio de 1999. El primer manifiesto describe que la autonomía, promover la libertad de investigación, de enseñanza y formación, ligar la docencia a la investigación e ignorar las fronteras geográficas y políticas aseverando la necesidad del conocimiento bilateral y la interacción de las culturas, son los principios que deben regir la universidad y el importante rol que cumple en el desarrollo cultural, científico y técnico, la formación permanente, el respeto del entorno natural y la difusión de los conocimientos.

El segundo manifiesto hace referencia a la Europa del conocimiento, proclama una era de cambio, en la que la educación y la formación continua son claves. Para dar respuesta a este nuevo escenario, se propone acordar: un sistema de dos ciclos (universitario y posgrado) y la utilización de un sistema de créditos como el ECTS (que permite la flexibilidad y promueve la convalidación de los títulos). Además, menciona la importancia de: los estudios multidisciplinares, el perfeccionamiento de idiomas, la utilización de las nuevas tecnologías y el reconocimiento internacional del primer ciclo. También, alude al valor de promover el intercambio estudiantil entre países, la creación de un segundo ciclo de posgrado

con posibilidad elección entre una titulación de maestría o doctorado, enfocada en la investigación y el trabajo autónomo. En síntesis, se establecen una serie de estrategias y compromisos para mejorar: la movilidad, las oportunidades de empleo y el reconocimiento de las titulaciones entre los países que hacen parte de la UE.

El tercer manifiesto propone fortalecer la dimensión tecnológica, social, científica, cultural e intelectual de Europa; así mismo, mejorar el atractivo que tiene el sistema de enseñanza europeo a nivel mundial, por medio del aumento de la competitividad del mismo, a través de los siguientes acuerdos: titulaciones comprensibles y comparables, dos ciclos (pregrado y postgrado), establecimiento de un sistema de créditos con el fin de favorecer la movilidad estudiantil y promoción de la misma. Se puede resumir que la *Declaración de Bolonia* propuso consolidar el Área Europea de Educación Superior para el año 2010, con los países que conforman la UE (E, 2001).

Tuning **Europa**

En el año 2000, como respuesta a lo propuesto en la *Declaración de Bolonia*, un grupo de universidades europeas lanzó el proyecto denominado *Tuning* con el respaldo de la Comisión Europea. Este proyecto, en el año 2009 contaba con la participación de la mayoría de los países firmantes de Bolonia. González & Wagenaar (2009) describen que *Tuning* es un método para "(…) diseñar, desarrollar, aplicar y evaluar los planes de estudio de cada uno de los ciclos de Bolonia" (p. 4). También narran, que para el año 2003, en la conferencia de seguimiento de Bolonia realizada en Berlín, fue establecido por parte de los ministros de educación, que las titulaciones deberían detallar la "(…) carga de trabajo, nivel, resultados del aprendizaje, competencias y perfil" (p. 5). La metodología *Tuning* es coherente con lo requerido por los ministros en 2003, porque emplea los mismos criterios de trabajo; en consecuencia, se desarrolló un marco europeo de titulaciones (MET o en inglés EQF) de educación superior de gran alcance, para la construcción de marcos de titulación nacional basados en resultados del aprendizaje, competencias y créditos en sintonía con el enfoque *Tuning*.

Luego, en la conferencia de seguimiento de Bolonia del 2005 se utiliza la metodología *Tuning* para continuar desarrollando el MET de educación superior. Cabe mencionar que el MET de educación superior también utiliza los resultados de la *Iniciativa Conjunta sobre Calidad* (ICC o en inglés JQI). La ICC, es un grupo de expertos en educación superior que creó los *Descriptores de Dublín* (expectativas que se tienen referentes a las habilidades y logros al final de cada ciclo de Bolonia). ICC "(…) se centra en la capacidad de comparar los ciclos en términos generales, y *Tuning* pretende describir programas de titulaciones a nivel de disciplinas" (González & Wagenaar, 2009, p. 4). MET, ICC y *Tuning* tienen como objetivo incrementar la transparencia en la educación superior europea.

En 2006 se lanzó el MET para el aprendizaje lo largo de la vida. Aunque los conceptos del MET de educación superior y el MET para el aprendizaje a lo largo de la vida son diferentes; ambos son coherentes con el enfoque *Tuning*, ya que la variante "aprendizaje a lo largo de la vida" se basa en el desarrollo de competencias. Seguidamente se describen los ejes de la metodología *Tuning*:

> Competencias genéricas (académicas de carácter general), competencias específicas de cada área, la función de ECTS como un sistema acumulación, enfoques de enseñanza aprendizaje y evaluación, y la función de la promoción de la calidad en el proceso educativo (insistiendo sobre sistemas basados en una cultura de la calidad institucional interna). (González & Wagenaar 2009, p. 6)

A partir de los ejes mencionados se generó un modelo de diseño, implantación e impartición de planes de estudio local (nacional) e internacional (ver *figura 1*).

Figura 2. Ciclo de desarrollo dinámico de la calidad

Tuning tomado de González & Wagenaar (2019).

Tuning Latinoamérica

En octubre 2002 los representantes de América Latina que participaban en la IV Reunión de Seguimiento del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC) se interesaron en la metodología *Tuning*, después de ver los resultados de la fase inicial de aplicación en Europa. Así mismo, desde ese momento empezaron a trabajar en una propuesta para la aplicación de la metodología *Tuning* en Latinoamérica que fue entregada en 2003, y aprobada en 2004. Posteriormente, se ajustó la propuesta con los ministerios de educación, conferencias de rectores e instancias decisorias en materia de enseñanza superior en 18 países de Latinoamérica. Cabe mencionar que otro aspecto crucial para la realización de *Tuning* América Latina, fue el interés de las universidades europeas por conocer el resultado de sus pares latinoamericanos. Según Beneitone (2007) *Tuning* América Latina plantea las mismas líneas de trabajo que

Tuning Europa: competencias genéricas y específicas de las áreas temáticas; enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación de estas competencias; créditos académicos; y calidad de los programas.

Contexto de la educación en Colombia

En Colombia *Tuning* cuenta con la participación de 19 universidades (La información referente el nombre de las instituciones se puede consultar en la página oficial de *Tuning* Latinoamérica) pertenecientes a la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN). Según el MEN (2017) en la información con fecha de corte 15 de mayo de 2017 se encuentran inscritas 349 Instituciones de Educación Superior (IES) entre sedes principales y seccionales, 19 más que en el año 2007. Según Beneitone (2007) en el año 2006 Colombia tenía un total de 1'301.728 estudiantes matriculados en nivel superior (49% público y 51% privado). Los tipos de titulación que se ofertan son: técnico profesional, técnico superior, tecnológica, universitario y licenciatura, especialidad, maestría y doctorado. En el año 2005 el número de personal docente fue 80.610, de los cuales, el 64% tenía vinculación por hora cátedra. La escala de calificación oscila entre 1,0 y 5,0., y la calificación mínima aprobatoria es 3,0.

A continuación compararemos las líneas de trabajo que *Tuning* propone (competencias genéricas y específicas de las áreas temáticas; enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación de estas competencias; créditos académicos; y calidad de los programas) con lo dispuesto por el MEN y lo propuesto en el CAMV.

Competencias

En cuanto a las competencias, González & Wagenaar (2009) describen que para *Tuning* "(…) las competencias representan una combinación dinámica de conocimientos, comprensión, habilidades y capacidades" (p.8). Citaremos dos definiciones más acerca de competencias, Perrenoud (2004) menciona: "(…) una competencia es la capacidad de movilizar

varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situación" (citado en Nova, 2011, p.71). El proyecto Definición y Selección de Competencias (DeSeCo), de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2002) define que:

> Una competencia es la capacidad para responder a las exigencias (…) para realizar una actividad o tarea (…), cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y comportamentales que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz. (Citado en Nova, 2011, p.71)

González & Wagenaar (2009) exponen que *Tuning* divide las competencias en dos categorías (genéricas y específicas). *Tuning* considera que las competencias genéricas son relevantes para la preparación de estudiantes en su futuro papel como profesionales y ciudadanos. Con el fin de determinar qué competencias genéricas son más relevantes en el contexto europeo, se elaboró inicialmente una lista con 85 competencias consideradas pertinentes por empresas privadas e instituciones de educación superior. Después de un proceso de selección dichas competencias se redujeron a 30 divididas en las siguientes categorías: competencias instrumentales (habilidades cognoscitivas, capacidades metodológicas, destrezas tecnológicas y destrezas lingüísticas), competencias interpersonales (capacidades individuales de interacción social y cooperación) y competencias sistémicas (entender las partes de un todo y cómo se relacionan y agrupan). Luego, las competencias seleccionadas fueron sometidas a una encuesta, con la que se determinó el nivel de importancia y la correlación entre ellas. Dicha encuesta fue dirigida a empresarios, egresados, estudiantes y docentes. Al finalizar la comparación de los resultados, se obtuvieron 17 competencias clasificadas por orden de importancia (ver tabla 1).

Según Beneitone (2007), para acordar las competencias genéricas en América Latina, cada Centro Nacional Tuning (CNT) de los países integrantes, eligió con base en las treinta competencias genéricas del cuestionario inicial *Tuning* Europa, las competencias que consideraban pertinentes para Latinoamérica. Seguidamente, seleccionadas las competencias genéricas, se realizó el mismo sistema de encuesta efectuado en la UE para determinar la correlación y nivel de importancia de éstas. Ulteriormente, los resultados se agruparon en 4 categorías o factores: proceso de aprendizaje, valores sociales, contexto tecnológico e internacional y habilidades interpersonales (ver tabla 2). En cuanto a las competencias específicas también se describe lo que *Tuning* espera que un estudiante pueda realizar al terminar su proceso de pregrado (ver tabla 5).

En Colombia el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) (2019) define que las competencias son una "(…) capacidad compleja que integra conocimientos, potencialidades, habilidades, destrezas, prácticas y acciones que se manifiestan en el desempeño en situaciones concretas, en contextos específicos (saber hacer en forma pertinente). Las competencias se construyen, se desarrollan y evolucionan permanentemente" (p. 3). Además, determina las competencias genéricas como: "(…) competencias presentes en todas las personas independientemente de su formación específica, área de conocimiento o campo laboral" (p. 3). Conjuntamente, el MEN (2019) define el concepto de competencia de la siguiente forma:

> Conjunto de conocimientos, actitudes, disposiciones y habilidades (cognitivas socio-afectivas y comunicativas), relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible y consentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores. Por lo tanto la competencia implica conocer, ser y saber hacer. (p. 3)

Además, define que las competencias laborales "(…) son el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que aplicadas o demostradas en situaciones del ámbito productivo, (...) se traducen en resultados efectivos que contribuyen al

logro de los objetivos de la organización o negocio" (p. 3). También, divide las competencias en dos categorías: competencias laborales generales (dentro de las cuales se pueden incluir las competencias ciudadanas) y competencias laborales específicas.

En cuanto a las competencias genéricas, según Beltrán (2011) el MEN desde 2008 inició el trabajo de formular las correspondientes a los núcleos de educación superior. Una vez establecidas las categorías, se planteó la necesidad de estandarizarlas, como se realizó con la educación básica y media. Sin embargo, al reflexionar sobre lo anterior, el MEN concluyó que en Colombia "(…) no se cuenta con información suficiente para establecer cuáles serían los niveles de desarrollo de competencias genéricas en educación superior ni hasta dónde se debe o se puede esperar que se desarrollen" (Beltrán, 2011, p. 2). Cuatro de los representantes colombianos que hicieron parte del proyecto *Tuning* Latinoamérica concedieron una entrevista para el presente artículo, en la que describen lo qué sucedió con las competencias genéricas y específicas propuestas por la metodología *Tuning* en Colombia. Según Darío Campos Rodríguez de la Universidad Nacional de Colombia, representante encargado del área temática de historia, "(…) el proyecto *Tuning* sugirió la implementación; pero sólo algunas universidades las asumieron en sus programas curriculares", así mismo, plantea que existe una fuerte oposición frente al sistema por competencias debido a una interpretación errónea de este método (Campos, comunicación personal, 28 de octubre de 2019). Concuerda con lo anterior Diego Efren Rodríguez Cárdenas de la Universidad de la Sabana, encargado del área temática de psicología y agrega que: "(…) en la evaluación de los exámenes Saber pro, se evalúan competencias genéricas, que son las mismas de los exámenes saber 11, con la idea de evaluar el valor agregado de la educación superior" (Rodríguez, comunicación personal, 28 de octubre de 2019). También, German García Vera de la Universidad Industrial de Santander, encargado del área temática de ingeniería civil, describe que las competencias propuestas por *Tuning* "(…) son de libre implementación por parte de las universidades o programas (…), las competencias genéricas o blandas del MEN se evalúan actualmente a través de las pruebas Saber Pro" (García,

comunicación personal, 28 de octubre de 2019). Jorge Enrique Quevedo Reyes de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, encargado del área temática de informática, comparte: “Este proyecto también se comparó posteriormente con enfoques de Rusia, Asia y África. Aunque los resultados del proyecto *Tuning* no son una camisa de fuerza; sí se pueden considerar como un material de mucha importancia, y que se debería tener en cuenta a nivel del Ministerio de Educación” (Quevedo, comunicación personal, 7 de noviembre de 2019). Las competencias genéricas que evalúan las pruebas Saber Pro son cinco (lectura crítica, razonamiento cuantitativo, competencias ciudadanas, comunicación escrita e inglés). El MEN en el documento *Articulación de la Educación con el Mundo Productivo*, describe las competencias genéricas para el nivel básica y media que se espera que la educación superior refuerce (ver tabla 3).

El CAMV (2018) cita a Asprilla (2012) para su definición de competencia: según Asprilla competencia es “(…) una capacidad intrínsecamente creativa, en la que se integran diversas formas y expresiones del conocimiento” (p. 22). Asprilla menciona también tres niveles de oportunidades de mejoramiento que retan al modelo conservatorio en la actualidad: el primero es la contextualización de los perfiles de egreso; el segundo la actualización docente, y aclara que sólo la bibliografía instrumental por sí misma no es un programa; el tercer nivel es el tecnológico, ya que está renovando profundamente los métodos de creación y enseñanza. El CAMV divide las competencias en cuatro categorías: disciplinares, profesionales, creativo-investigativas y meta-cognitivas. Disciplinares: “(…) referidas a los fundamentos de la formación musical en los niveles técnico-expresivo y comprensivo” (p. 22). Profesionales: “(…) posibilitan desempeños de calidad en diferentes ámbitos laborales y del ejercicio artístico profesional” (p. 23). Creativo-investigativas: “(…) aportan al desarrollo del pensamiento intuitivo y lógico-formal, así como a la ‘producción de lo novedoso’, en la intersección entre creación e investigación” (p. 24). Meta-cognitivas: “(…) integran un conjunto de capacidades dirigidas a ‘aprender a aprender’, que hacen dueño al estudiante de su propio proceso formativo y que potencian la educación como proyecto de vida” (p. 25). Sin embargo, no diferencia entre competencias específicas y genéricas, las mezcla en las cuatro categorías.

A partir de las definiciones dadas del concepto competencia, se puede sintetizar que las competencias son una capacidad compleja, dinámica y creativa que integra, combina y relaciona conocimientos, habilidades, actitudes, potencialidades y destrezas en contextos específicos. Por lo tanto la competencia es más que conocer, ser y saber hacer, es la capacidad de movilizar esas herramientas para solucionar necesidades de manera flexible según el contexto.

En las siguientes tablas se comparan las competencias genéricas y categorías propuestas inicialmente por *Tuning* Europa (competencias instrumentales, competencias interpersonales, competencias sistémicas), con las propuestas por *Tuning* Latinoamérica, el MEN y el CAMV. Se asignó un color y código a cada competencia, para facilitar su identificación y relación: competencias instrumentales (I) (amarillo); competencias interpersonales (IN) (verde); competencias sistémicas (S) (azul); en el caso del CAMV, se plantea un cuarto color (gris) con el fin de diferenciar las competencias profesionales específicas de las genéricas.

Tabla 3

Competencias Tuning Europa

Capacidad de análisis y síntesis (I)	Capacidad crítica y autocrítica (IIN)	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica (IS)
Capacidad de organizar y planificar (2I)	Trabajo en equipo (2IN)	Habilidades de investigación (2S)
Conocimientos generales básicos (3I)	Habilidades interpersonales (3IN)	Capacidad de aprender (3S)
Conocimientos básicos de la profesión (4I)	Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar (4IN)	Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones (4S)
Comunicación oral y escrita en la propia lengua (5I)	Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas (5IN)	Capacidad de generar nuevas ideas (5S)
Conocimiento de una segunda lengua (6I)	Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad (6IN)	Liderazgo (6S)
Habilidades básicas de manejo del ordenador (7I)	Habilidad de trabajar en un contexto internacional (7IN)	Conocimiento de culturas y costumbres de otros países (7S)
Habilidades de gestión de la información (8I)	Compromiso ético (8IN)	Habilidad para trabajar de forma autónoma (8S)
Resolución de problemas toma de decisiones (9I)		Diseño y gestión de proyectos (9S)
		Iniciativa y espíritu emprendedor (10S)
		Preocupación por la calidad (11S)
		Motivación de logro (12S)

Tabla comparativa realizada por Juan Guillermo Ossa Jiménez a partir de lo planteado por González & Wagenaar (2009).

Tabla 4

Competencias Tuning Latinoamérica

Tuning Latinoamérica			
Factor 1: Proceso de aprendizaje	Factor 2: Valores sociales	Factor 3: Contexto tecnológico e internacional	Factor 4: Habilidades interpersonales
Capacidad de abstracción, análisis y síntesis (1I).	Compromiso con su medio sociocultural (8IN)	Capacidad de comunicación en un segundo idioma (4I).	Capacidad para tomar decisiones (7I).
Capacidad de aprender y actualizarse (3S).	Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad (5IN).	Habilidad para trabajar en contextos internacionales (6IN).	Habilidades interpersonales (3IN).
Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión (3I).	Responsabilidad social y compromiso ciudadano (9IN).	Habilidades en el uso de las tecnologías de la información (5I).	Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes (6S).
Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas (7I).	Compromiso con la preservación del medio ambiente (10IN).		Capacidad de trabajo en equipo (2IN).
Capacidad crítica y autocrítica (1	Compromiso ético (7IN).		Capacidad para organizar y planificar el tiempo (2I).
Capacidad de investigación (2S).			Capacidad para actuar en nuevas situaciones (4S).
Habilidades para buscar, procesar y analizar información (6I).			
Capacidad de comunicación oral y escrita (4I).			
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica (1S).			

Tabla comparativa realizada por Juan Guillermo Ossa Jiménez según lo planteado por Beneitone (2007).

Tabla 5

Competencias MEN, Articulación de la Educación con el Mundo Productivo. Serie de guías N° 21.

MEN						
competencias laborales generales						competencias ciudadanas
PERSONALES	INTELECTUALES	EMPRESARIALES Y PARA EL EMPRENDIMIENTO	INTERPERSONALES	ORGANIZACIONALES	TECNOLÓGICAS	
Orientación ética (79N).	Toma de decisiones (71).	Identificación de oportunidades para crear empresas o unidades de negocio (105).	Comunicación (40).	Gestión de la información (93).	Identificar, transformar, innovar procedimientos (95).	Convivencia y paz (98N).
Dominio Personal (39N).	Creatividad (55).	Elaboración de planes para crear empresas o unidades de negocio (105).	Trabajo en equipo (29N).	Orientación al servicio (69N).	Usar herramientas informáticas (34).	Participación y responsabilidad democrática (39N).
Inteligencia emocional (38N).	Solución de problemas	Consecución de recursos (105).	Liderazgo (66).	Referenciación competitiva (55-75).	Crear, adoptar, aprender, manejar, transferir tecnologías (55).	Pluralidad identidad y valoración de las diferencias (59N).
Adaptación al cambio (45).	Atención (94).	Capacidad para asumir el riesgo (105).	Manejo de conflictos (36N).	Gestión y manejo de recursos (20).	Elaborar modelos tecnológicos (55).	
	Memoria (30).	Mercados y ventas (126).	Capacidad de adaptación (45)	Responsabilidad ambiental (103N).		
	Concentración (11).		Proactividad (105)			

Tabla comparativa realizada por Juan Guillermo Ossa Jiménez.

Tabla 6

Competencias CAMV

Tabla comparativa realizada por Juan Guillermo Ossa Jiménez.

Al realizar el cruce de información, se puede evidenciar que las competencias instrumentales, personales y sistémicas iniciales de *Tuning* Europa, están presentes en categorías denominadas de forma distinta en *Tuning* Latinoamérica, el MEN

y el CAMV. Así mismo, en los diferentes contextos se desestiman competencias o se incluyen nuevas. Cabe mencionar que en lo establecido por el MEN, la capacidad o habilidad de investigación no es considerada como una competencia genérica; sin embargo, para *Tuning* Europa y *Tuning* Latinoamérica sí lo es, incluso diferencia dicha competencia de la resolución de problemas y toma de decisiones. También, el MEN aparta la categoría competencias ciudadanas de las interpersonales, con el fin de diferenciar las que sirven para desempeñarse en cualquier entorno social y productivo de las que hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática. Así mismo, al comparar las competencias específicas esperadas al finalizar el primer ciclo por *Tuning*, con las que propone el CAMV, se encontró que sólo dos se corresponden, las demás no tienen equivalente (N/E), (ver tabla 5).

Tabla 7

Cuadro de equivalencias de competencias específicas Tuning y CAMV

Tuning	CAMV
Demostrar que está familiarizado con el origen y la historia de su disciplina principal.	Dominio informado del instrumento, en su historia, funcionalidad, escuelas de interpretación, principales compositores e intérpretes, organización del repertorio, especificaciones sobre ediciones, etc. Conocimiento de la familia instrumental.
Comunicar los conocimientos básicos adquiridos de un modo coherente.	N/E.
Contextualizar las nuevas informaciones e interpretaciones.	N/E.
Demostrar su comprensión de la estructura global de la disciplina y la relación entre sus subdisciplinas.	N/E.
Demostrar su comprensión de los métodos de análisis crítico y desarrollo de teorías, y aplicarlos.	N/E.
Aplicar con precisión los métodos y técnicas relacionados con la disciplina.	Dominio de fundamentos técnicos del instrumento: una visión más global apunta a la construcción de una corporalidad flexible y relajada, mediante la asimilación cuidadosa de la técnica instrumental.
Demostrar conocer la naturaleza de la investigación relacionada con la disciplina.	N/E.
Demostrar sus conocimientos sobre la verificación de teorías científicas a través de la experimentación y la observación.	N/E.

Tabla comparativa realizada por Juan Guillermo Ossa Jiménez, según lo planteado por González & Wagenaar (2009).

Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación

El paradigma adoptado por *Tuning* Europa y *Tuning* América Latina trabaja por competencias y resultados del aprendizaje. Los resultados del aprendizaje y las competencias son diferenciados por *Tuning* con el fin de distinguir el papel

de los actores más importantes en la educación. Los resultados del aprendizaje son formulados por los docentes y las competencias son desarrolladas por los estudiantes a través de su formación. *Tuning* define que:

> Los resultados del aprendizaje son formulaciones de lo que el estudiante debe conocer, comprender o ser capaz de demostrar tras la finalización de su proceso de aprendizaje. Pueden estar referidos a una sola unidad o módulo del curso o a un periodo de estudios, por ejemplo un programa de primer, segundo o tercer ciclo. Los resultados del aprendizaje especifican los requisitos mínimos para la concesión de un crédito. (González & Wagenaar, 2009, p.8)

Dos definiciones más acerca de resultados del aprendizaje, con el fin de ampliar este concepto son las siguientes: "Los resultados del aprendizaje son enunciados acerca de lo que se espera que el estudiante sea capaz de hacer como resultado de una actividad de aprendizaje" (Jenkins & Unwin citado en Jerez et al., 2015, p.41).

> Los resultados del aprendizaje son enunciados formativos de carácter disciplinar o profesional, definidos desde un aprendizaje de un nivel superior o complejo, los cuales establecen lo que el estudiante demostrará/evidenciará, y el docente propiciará o asegurará para que aquello ocurra, al finalizar una actividad curricular (curso, taller, práctica, internado, otro). (Jerez et al., 2015, p.41)

El MEN dispone en el decreto 1330 del 25 de julio de 2019 "Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 'Único Reglamentario del Sector Educación'", "(…) se hace necesario fortalecer e integrar los resultados académicos que incorporan los resultados de aprendizaje de los estudiantes y de los avances en las labores formativas, académicas, docentes, científicas, culturales y extensión de las instituciones" (p. 3). Además, detalla en la sección 3, subsección 1, artículo 2.5.3.2.3.1.3., literal (b), numeral 1; que las políticas académicas deben estar "(…) asociadas al currículo, resultados del aprendizaje, créditos académicos y actividades" (p. 8).

El CAMV detalla en el *Informe de autoevaluación con fines de renovación de acreditación de alta calidad* (2018) que: "Busca la aplicación de políticas institucionales que susciten el aseguramiento de la calidad y la apropiación de los factores y características enmarcados en los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, y el Consejo Nacional de Acreditación" (p. 63). Por lo tanto, se determina que el CAMV también asume el reto de inscribirse al paradigma de educación basado en competencias y resultados del aprendizaje. Así mismo, al modelo pedagógico ecológico-contextual, propendiendo hacia el constructivismo social, la construcción colectiva del currículo, docentes gestores e investigadores, investigación implícita en la práctica pedagógica, y el auto desarrollo profesional de los docentes y educandos (Asprilla, 2012). Cabe reiterar en este punto, que los resultados del aprendizaje no deben confundirse con los contenidos. El sistema por competencias entiende el contenido, como puente para alcanzar los resultados del aprendizaje. La diferencia entre centrar el aprendizaje en el objeto o en el sujeto de la enseñanza, radica en si el currículo se enfoca en contenidos o resultados del aprendizaje. Es por esto que el paradigma por competencias plantea inicialmente los resultados del aprendizaje y luego determina los contenidos. Para el CAMV y en general las instituciones de educación superior en Colombia realizar el tránsito de contenidos a resultados del aprendizaje, es un proceso que requiere un trabajo profundo de capacitación docente.

Sistema de créditos

Desde 1998 se determinó que el trabajo realizado por un estudiante en cualquier institución de educación superior en Europa tendría una equivalencia de 60 ECTS. Según González & Wagenaar (2009) el modelo *Tuning* propone una duración de tres años para las carreras profesionales (licenciatura o primer ciclo), y las divide en tres subniveles de 60 créditos (básico o fundamental, intermedio y avanzado). Cada subnivel tiene una duración de un año y está distribuido en dos

semestres. En la actualidad Europa ha consensuado para las carreras con una duración de tres a cuatro años una cantidad de 180 a 240 créditos, con un valor aproximado para cada crédito entre 25 y 30 horas de estudio independiente o dirigido por el docente. Una de las principales aportaciones de *Tuning* es "(…) vincular los resultados del aprendizaje, las competencias y los créditos basados en el trabajo del estudiante" (p.7). Lo anterior obligó a redefinir el ECTS, generando un nuevo sistema en el que los créditos tienen un valor absoluto, están vinculados a los resultados del aprendizaje y la concesión de los mismos depende que se hayan alcanzado los resultados definidos para la unidad o módulo íntegramente.

En Colombia el MEN también en el decreto 1330 del 25 de julio de 2019, en la sección 4 artículos: 2.5.3.2.4.1 y 2.5.3.2.4.3 dicta que el trabajo del estudiante debe ser expresado en créditos, para facilitar la "(…) movilidad nacional e internacional de los estudiantes" (p. 15-16). Además, determina que los créditos comprenden el tiempo total para que un estudiante alcance los resultados de aprendizaje. Así mismo detalla, que es responsabilidad de las instituciones, según los lineamientos del programa que ofertan, determinar la proporción de tiempo autónomo y con acompañamiento docente que los estudiantes deben cumplir. Para calcular el número de créditos de una asignatura, se divide el tiempo total del trabajo de dedicación entre 48. Es importante explicitar que las 48 horas son el resultado de multiplicar 8 horas diarias por seis días, siendo esto el equivalente a la jornada laboral en Colombia. Si se toman el máximo de créditos propuestos por *Tuning* para el primer ciclo (240) y se multiplica por el valor en horas asignadas a cada crédito en Europa (30 horas) y Colombia (48 horas), da un total en la UE de 7.200 horas y en el caso colombiano de 11.520 de dedicación, para una carrera de cuatro años.

El CAMV según el Proyecto Educativo de Programa (2018) oferta seis áreas principales: piano, cuerdas pulsadas, canto, percusión, cuerdas frotadas y vientos. En la tabla 6 se muestra el total de créditos por áreas que debe sumar un estudiante del ciclo profesional del CAMV para graduarse.

Tabla 8

Total de créditos CAMV

TOTAL DE CRÉDITOS POR ÁREA										
SEMESTRE	1	2	3	4	5	6	7	8	Trabajo de grado	Total
Cuerdas y Vientos	20	20	19	18	17	20	16	14	9	153
Canto	18	19	18	16	15	18	16	14	9	143
Piano	17	17	20	20	17	20	16	14	9	150
Percusión	20	20	19	18	17	20	16	14	9	153
Guitarra	18	18	19	18	17	20	16	14	9	149

Fuente: Informe de Auto evaluación con Fines de Renovación de acreditación de Alta Calidad del CAMV 2018.

En cuanto a la cátedra de instrumento principal, tiene un valor de 4 créditos por semestre, esto da como resultado 2 horas de dedicación diaria de lunes a sábado incluyendo las 2 horas de clase. En la presente investigación se realizó una encuesta mixta con el fin de determinar el tiempo de dedicación que los estudiantes del CAMV invierten a dicha cátedra.

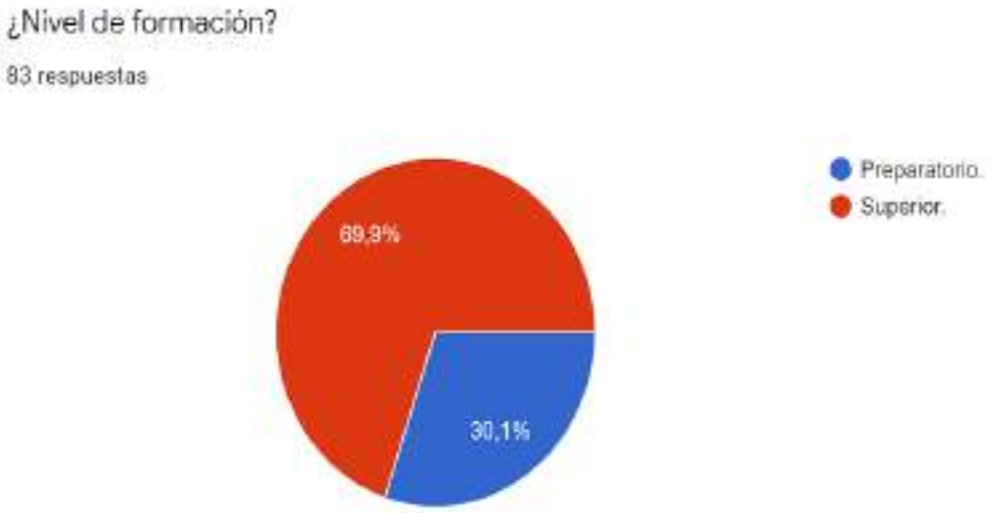


Figura 3. Porcentaje de estudiantes encuestados.

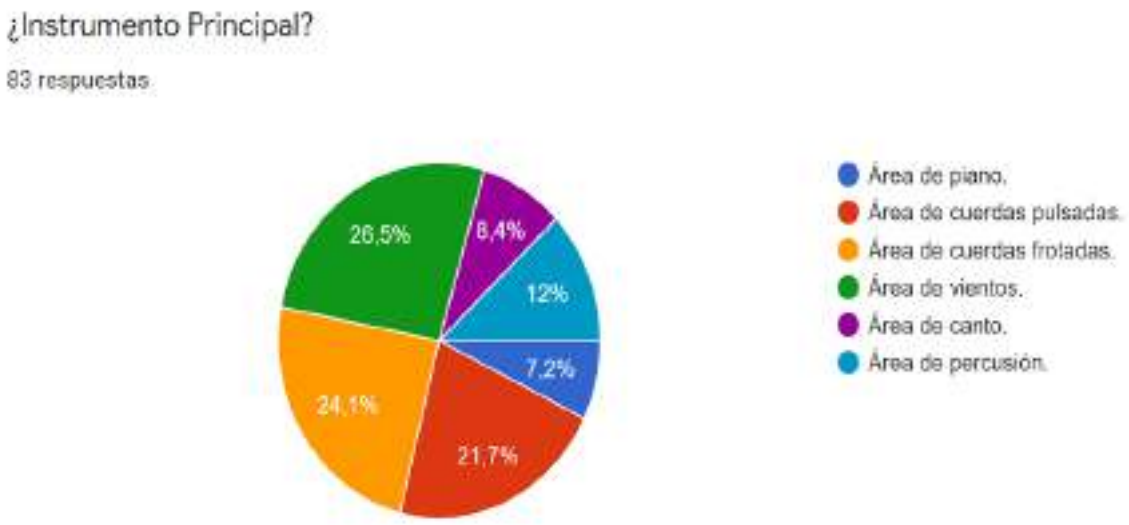


Figura 4. Porcentaje total de encuestas realizadas por áreas.

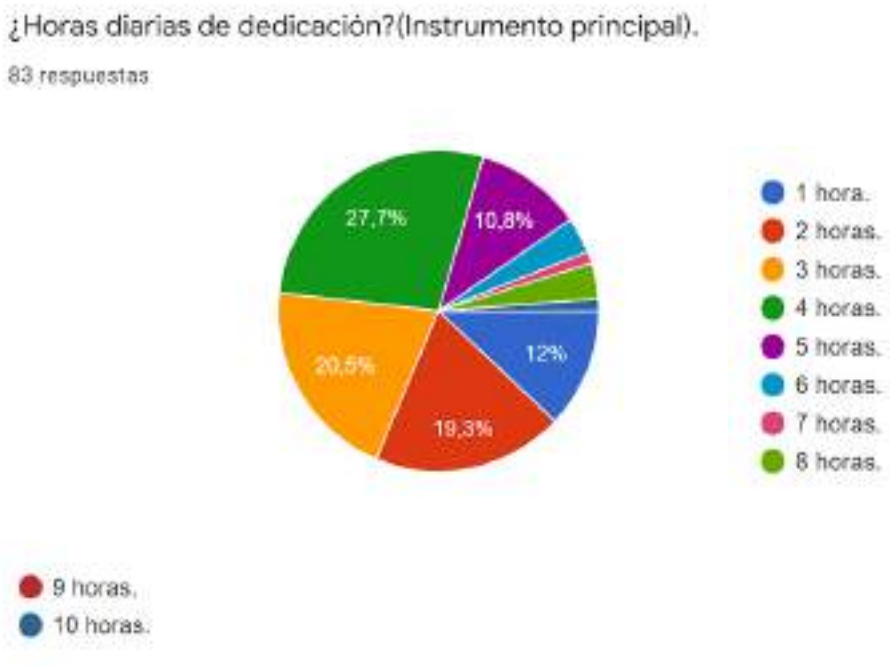


Figura 5. Porcentaje total horas de dedicación diaria.

La encuesta arrojó como resultado que el 68,7% de los estudiantes consagran más de tres horas de estudio al trabajo dispuesto por la cátedra de instrumento principal. Además, la mayoría de los participantes se encuentran en un rango de tres a cuatro horas diarias de dedicación. Si se toma como punto de referencia lo obtenido en la encuesta realizada (mínimo 3 horas y máximo 4 horas de dedicación), para determinar el número de créditos de dicha cátedra, se encontró que: el número de créditos (4) asignados por el CAMV, es menor al número de créditos que debería tener la asignatura. Por ejemplo: En el caso que la operación se realice teniendo en cuenta tres horas de dedicación diaria, daría un total de 7

créditos por semestre; y si es realizada por cuatro horas, daría un número aproximado de 9 créditos (se ajusta el cálculo a 9 créditos, ya que en lo determinado por el decreto 1330, en la sección 4, se aclara que los créditos deben ser expresados en números enteros).

Calidad de los programas

El último eje propuesto por *Tuning* es la promoción de la calidad en el proceso educativo. El decreto 1330 del 25 de julio de 2019 determina las condiciones que deben cumplir los programas de educación superior para obtener el registro calificado y la acreditación en alta calidad. En la sección 9 detalla las facultades que gozan las instituciones y programas acreditados en alta calidad, entre ellas: "Los programas acreditados de instituciones acreditadas en alta calidad podrán ser ofrecidos en cualquier parte del territorio nacional, previa solicitud de registro calificado que será otorgado sin la verificación y evaluación de las condiciones de calidad (p. 26). El artículo 2.5.3.2.1.3 de la mencionada sección, determina los "Actores del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior" (p. 5).

En Colombia, sólo los programas con registro calificado o la acreditación en alta calidad pueden matricular estudiantes. El programa de Interpretación Musical que oferta el CAMV, cumple con lo dispuesto por el decreto 1330 de 25 de julio de 2019, cuenta con registro calificado resolución 18660 del 17 de noviembre de 2015 (siete años). Además, tiene acreditación en alta calidad resolución 11939 de junio 16 de 2016. El CAMV cumple con el fomento de la calidad que *Tuning* propone y los parámetros de alta calidad dispuestos por el MEN. Cabe mencionar que el programa que oferta el CAMV, fue el primer programa de música en obtener certificación de alta calidad en Colombia.

Conclusiones

El CAMV se encuentra en un proceso de reestructuración curricular que transita hacia el paradigma por competencias, que reta el sistema conservatorio de forma profunda y obliga a emigrar de un enfoque por contenidos a un enfoque por

resultados del aprendizaje. Dicha institución dentro de su autonomía, tiene la oportunidad de incluir las competencias propuestas por la metodología *Tuning* y el MEN que no están caracterizadas en su currículo; pero que cumple a través de las asignaturas que imparte, por ejemplo: capacidad de análisis y síntesis, habilidades de investigación, capacidad de aprender, capacidad de adaptarse a nuevas situaciones, habilidad para trabajar de forma autónoma, etc., con el fin de fortalecer la comparabilidad y compatibilidad del pregrado en Interpretación Musical que oferta. En cuanto a los enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación, debe propender desde sus estatutos, que los docentes que dictan la cátedra de instrumento principal y en general todas las cátedras propuestas en su currículo, implementen el trabajo por resultados del aprendizaje, tal como lo determina el MEN en el Decreto 1330 de 25 de julio de 2019, en resonancia con el sistema por competencias y la comunidad internacional, así mismo, la evaluación continua, la auto evaluación y la utilización de herramientas como guías, rúbricas y listas de chequeo. Cabe mencionar, que una futura línea de investigación es el estudio de la cantidad de créditos asignados a la cátedra de instrumento principal, ya que no corresponde según la encuesta realizada, con el tiempo real de dedicación que emplean los estudiantes, para obtener los resultados exigidos. Ahora bien, se puede establecer el repertorio en el currículo por competencias del CAMV, con el fin de ubicar la enseñanza en el sujeto del aprendizaje y no en el objeto. Debe entenderse como vehículo o puente para la obtención de los resultados del aprendizaje, estos a su vez son los encargados de dar cuenta de las competencias dispuestas en los distintos niveles o semestres, que serán desarrolladas en su totalidad por el estudiante al finalizar el primer ciclo o carrera, cumpliendo así con lo proyectado por el perfil de la titulación.

Bibliografía

Alsina, M. (2006). Competencias profesionales y creatividad docente en los futuros profesores de música de secundaria: un estudio a partir del contexto universitario inglés. *Revista electrónica complutense de investigación en educación musical*, *3*(2), 1-16.

Asprilla, Ligia Ivette. (2012). Las competencias en la red de las artes. *Revista Antonio María Valencia N° 2. Instituto Departamental de Bellas Artes. Cali.*

Beltrán, M. (2011). Propuesta de lineamientos para la formación por competencias en educación superior. *Bogotá: Norma*.

Beneitone, P. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina: informe final Proyecto Tuning América Latina: 2004-2007* (No. Sirsi) i9788498300789). Proyecto Tuning América Latina.

Conservatorio Antonio María Valencia. (2018). *Informe de Auto Evaluación con Fines de Acreditación de Alta Calidad*. Material no publicado.

Conservatorio Antonio María Valencia. (2018). *Proyecto Educativo de Programa PEP*. Material no publicado.

De Encuentros Multidisciplinares, E. (2001). Carta Magna y declaraciones conjuntas europeas sobre la Universidad. *Encuentros Multidisciplinares*.

González, J., & Wagenaar, R. (2009). Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. *Publicaciones de la Universidad de Deusto. Bilbao*.

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (2019). *Boletín de prensa.* Recuperado de http://www2.icfes.gov.co/index.php?option=com_googlesearch_cse&n=30&view=googlesearchs&cx=003465113776581740636%3Aqqhwafubc7s&cof=FORID%3A11&ie=ISO-8859-1&q=curriculo+&sa=Buscar

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (2019). *Glosario.* Recuperado el 7 de octubre de 2019 de https://www.icfes.gov.co/glosario

Jerez, O., Hasbún, B., & Rittershaussen, S. (2015). El diseño de Syllabus en la educación superior. Una propuesta metodológica. *Santiago: Centro de Enseñanza Aprendizaje. Facultad de Economía y Negocios. Universidad de Chile*.

Kant, I., Armengol, J. R., & Klein, A. (1977). *Crítica de la razón pura*. Porrúa.

Ministerio de Educación Nacional (2009). *Boletín informativo N° 13*. Recuperado el 7 de octubre de 2019 de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-92779_archivo_pdf_Boletin13.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2019). *Glosario*. Recuperado el 7 de octubre de 2019 de https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-55247.html?_noredirect=1

Ministerio de Educación Nacional. (25 de julio de 2019) Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 "Único Reglamentario del Sector Educación". [Decreto 1330 de 2019]. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-387348_archivo_pdf.pdf

Nova, A. P. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, *14*(1), 67-80.

Reynolds, H. R. (2000). Repertoire is the curriculum: Repertoire selection has a major impact on what students will and will not learn, and it should help their musical understanding and appreciation. *Music Educators Journal*, *87*(1), 31-33.

Vilar, J. M. (2000). Manejando el currículo en el conservatorio y en la escuela de música: ¿dónde debe estar el repertorio? *Música y Educación*, *43*, 29-30.

Webgrafía

Evaluar por competencias en la educación superior. Universidad Cooperativa de Colombia (Director). (2015) (24/03/2015). [Vídeo]. YouTube.

12.

DIAGNÓSTICO DE LOS CONTEXTOS DE ACTUACIÓN EN QUE SE DESARROLLA EL ESCOLAR PRIMARIO

Sheyla Fraga Carrasco, sfragacarrasco@gmail.com
Merly Brenda Milian Miquel, merlybrenda@nauta.cu
Universidad Agraria de La Habana “Fructuoso Rodríguez Pérez”, Cuba

RESUMEN

Se presenta un estudio realizado en el Centro Mixto Manuel Ascunce Domenech, ubicado en el Municipio Güines, Provincia Mayabeque, Cuba, con el objetivo de diagnosticar los contextos de actuación en que se desarrolla el escolar primario. Para el estudio psicopedagógico se emplean métodos como: la observación, la realización de actividades, la entrevista en los diferentes contextos de actuación, además de la aplicación de las técnicas: Escala de Orientación Espacial y Prueba de Lateralidad.

PALABRAS CLAVE: diagnóstico, contextos de actuación, escolar primario.

DIAGNOSIS OF THE CONTEXTS OF ACTION IN WHICH THE PRIMARY SCHOOL IS DEVELOPED

ABSTRACT

A study is presented at the Manuel Ascunce Domenech Mixed Center, located in the Municipality of Güines, Mayabeque Province, Cuba, with the objective of diagnosing the contexts of action in which the primary school is developed. For the

psychopedagogical study, methods such as observation, performance of activities, interviews in different contexts of action are used, as well as the application of techniques: Spatial Orientation Scale and Laterality Test.
KEYWORDS: diagnosis, action contexts, primary school.

INTRODUCCIÓN

La unidad entre la teoría y la práctica fundamenta la finalidad y visión integral del proceso de enseñanza-aprendizaje y le confiere al mismo un carácter reflexivo y de conceptualización de la realidad educativa. Se afirma que el carácter de universalidad de la práctica hace que ella determine las distintas formas de actividad incluyendo la actividad teórica ya que, todo el mundo espiritual del hombre obtiene y aprehende su contenido sustancial de la realidad objetiva, mediada por la práctica social (Colectivo de autores, 2002).

En la práctica pedagógica resulta de gran importancia diagnosticar y comprender los conflictos emocionales y problemas de aprendizaje en niños y niñas, con la finalidad de identificar las necesidades educativas, tomar decisiones sobre la situación del educando con respecto a su promoción al grado inmediato superior, a una atención psicopedagógica personalizada, y resolver los problemas en el ámbito individual, grupal o comunitario.

Este diagnóstico psicopedagógico debe ser integrador considerando todas las áreas del desarrollo del estudiante, coherente para ajustar en lo posible el proceso educativo, contextualizado al adecuarse a las características de cada alumno, exhaustivo para recopilar gran cantidad de información en todos los ámbitos a evaluar, participativo para logar que interactúen padres, maestros, vecinos y escolar, y riguroso ya que debe reflejar la realidad de los elementos que intervienen en el proceso (Sarmiento, 2017).

Sobre la base de lo anterior las autoras plantean el problema profesional: ¿cómo diagnosticar los contextos de actuación en que se desarrolla el escolar primario?, que constituye una problemática potencial en el campo de la investigación y en

la futura actividad profesional. Se propone entonces como objetivo: diagnosticar los contextos de actuación en que se desarrolla el escolar primario, utilizando las habilidades profesionales pedagógicas: diagnosticar, fundamentar, teorizar, comprobar y problematizar.

"Lo que un niño puede hacer hoy con ayuda, será capaz de hacerlo por sí mismo mañana"

Lev Vygotsky.

DESARROLLO

Entorno

El estudio se realizó en el Centro Mixto Manuel Ascunce Domenech, ubicado en la Calle 126 # 7110 E/ Avenida 71 y Avenida 73, en el Consejo Popular # 2, Circunscripción 85 del Reparto Abel, Municipio Güines, Provincia Mayabeque.

El centro fue reparado en Batalla de Ideas y cuenta con 25 locales para aulas, 2 Laboratorios de Computación, Laboratorios de Física y Química-Biología, Gabinete Psicopedagógico, local para especialistas de Educación Física, Dirección, Secretaría Docente, Subdirección Docente, biblioteca escolar, administración, almacén de víveres y libros, comedor, cocina gasificada, 4 baños para alumnos y un baño para trabajadores, y en las aulas de preescolar existe un baño incluido.

La escuela presenta un buen estado constructivo, pero es necesario incluirla en mantenimiento ya que han transcurrido más de 10 años desde su última reparación. Actualmente se encuentra afectada la impermeabilización del techo.

La base material de estudio que posee el centro cubre las necesidades de su matrícula, resaltando la falta de determinadas bibliografías que escasean en el país, como el Cuaderno de Matemáticas de Primer Grado, además de las hojas utilizadas por los alumnos en la aplicación de exámenes y la realización de trabajos prácticos. Existen 33 televisores de 29 pulgadas y uno de 21 pulgadas, de los cuales 10 no funcionan, afectando el proceso docente-educativo. Cuenta con un cliente ligero con 11 máquinas funcionando y otro laboratorio con 14 computadoras, de ellas, 2 se ubican en la Dirección y Subdirección

Docente. No funcionan los bebederos y se hallan 2 congeladores en el almacén, uno de ellos averiado, un aire acondicionado en desuso y 3 NBOT sin pilas. Existen 2 áreas deportivas y áreas de juego.

Fortalezas y oportunidades.

Una de las principales fortalezas del centro es la preparación de sus docentes, en su mayoría licenciados, vigorizando así el desempeño de la actividad del claustro docente. La escuela, como bien indica su nombre, es un centro mixto, donde se integran las enseñanzas media y secundaria, permitiéndose observar el desarrollo del escolar desde su tránsito por la infancia hasta la adolescencia. En preescolar, se diagnostican los estudiantes y transcurren con su expediente por los distintos grados escolares del centro. Cuenta además con una psicopedagoga y dos logopedas que desempeñan una excelente labor con los educandos.

Debilidades.

Persiste un déficit en la cobertura docente que se intenta suplir con alternativas, como el aumento del salario a los maestros que doblan matrícula, aunque se ha demostrado que la sobrecarga curricular no es el método más efectivo. La escuela se encuentra ubicada en una zona compleja del Municipio Güines, en un Consejo Popular donde proliferan las ventas ilícitas, la drogadicción y las disputas.

Impacto socio-cultural.

La escuela ensambla su talento artístico a los acontecimientos del país, planteando nuevas propuestas de intercambio cultural según el acontecer nacional e internacional. Posee un proyecto comunitario, dirigido por la profesora de Educación Física, en aras de resaltar dichos talentos del centro. Existe un profesor de Educación Física que el curso anterior fue nombrado “Mejor Profesor del País”, un orgullo para la institución.

Sistema de relaciones entre agentes y agencias.

En el centro fluyen correctamente los convenios realizados con las diferentes instituciones, como la Universidad Agraria de La Habana y la Fiscalía del Municipio Güines, entre otros, pero resulta necesario sistematizar la comunicación y la visita de los organismos a la escuela. También acuden al centro los representantes del Consejo Popular y de la Federación de Mujeres Cubanas, en aras de intercambiar con los escolares a través de disímiles actividades. Existe vinculación entre los factores de la comunidad y la escuela, participando activamente en las acciones proyectadas por la misma. Se realizan también actividades con los combatientes para inculcar los valores patrióticos en los niños.

Estrategias metodológicas para la socialización del Proceso Docente-Educativo en escenarios comunitarios.

La escuela ha realizado 25 galas en “La Casa de La Décima”, valiéndose de su propio elenco artístico, donde se han integrado la escuela y la comunidad. Este año, el centro acudió al Cuarto Taller de Trabajo Comunitario Integrador de Provincias en San José de Las Lajas, donde los escolares mostraron las propuestas de la institución y obtuvieron la calificación de “Destacado”. Actualmente se trabaja en la sistematización de este aspecto.

Presentación del caso

Se trabajó con el escolar MMG, femenino, de 6 años de edad, que cursa el grado preescolar en el Centro Mixto Manuel Ascunce Domenech, ubicado en el Municipio Güines, Provincia Mayabeque. La estudiante vive con su madre, padre, hermana, abuelo y bisabuelos maternos. Se caracteriza por ser una niña muy alegre y humilde.

Motivos del estudio

Se seleccionó a la escolar porque muestra un déficit de atención que conlleva a la aparición de dificultades en las distintas áreas del desarrollo, como en: la identificación de los colores y las figuras geométricas, la reproducción de modelos que incluyan las variaciones de los patrones sensoriales, la determinación del sonido enfatizado de las palabras y la creación de las composiciones plásticas utilizando las técnicas aprendidas.

Empleo de las habilidades profesionales

Durante la práctica laboral de familiarización se realizó la observación de las actividades diarias de la estudiante del grado preescolar. Se constató que la niña seleccionada llega temprano a la escuela, usa correctamente el uniforme, mantiene una buena apariencia personal, sin embargo, se desconcentra con facilidad al escuchar sonidos fuera del aula, dejando de prestar atención a las clases y afectándose así su aprendizaje. Sobre esta base se plantea el problema científico.

Las autoras intercambiaron con la psicopedagoga del centro, quien le ofreció el expediente psicopedagógico de la estudiante, donde pudieron identificar las afectaciones en el desarrollo de su aprendizaje y comenzar a documentarse en el tema, logrando interpretar la realidad educativa.

Luego de seleccionar y aplicar los métodos o técnicas adecuados para cada contexto de actuación – adquiridos por la asignatura Diagnóstico de las Prioridades del Trabajo Preventivo –, se procedió a ordenar y comprobar la información obtenida con el fin de dar solución al problema científico originalmente planteado.

Metodología

Para el trabajo con este caso, las autoras se basan en la caracterización psicopedagógica de la estudiante, la observación de la aplicación del tratamiento psicopedagógico y del desempeño de la escolar en su rutina diaria, la realización de actividades con la niña (Ver Anexo 1, 2, 3 y 4), la entrevista en los diferentes contextos de actuación, además de la aplicación de las técnicas: Escala de Orientación Espacial y Prueba de Lateralidad.

Caracterización psicopedagógica.

El embarazo de la madre fue normal y el parto fue cesárea. Después de nacer la niña, presentó un meconio en 3 grados y estuvo 10 días en el cunero. Presenta un desarrollo biológico acorde a su edad, a los 6 meses pronunció sus primeras palabras y a los 11 meses dio sus primeros pasos.

La niña convive con madre, padre, hermana, abuelo y bisabuelos maternos. El nivel de escolaridad de los padres es Duodécimo Grado. Ellos mantienen una buena relación con su comunidad y dialogan con la estudiante ante un acto negativo realizado. La familia ha demostrado una gran preocupación por la educación de su hija comunicándose activamente con la escuela.

La estudiante se caracteriza por ser una niña alegre y por conservar una buena relación con sus compañeros de clase. Muestra gran satisfacción al escuchar y cantar canciones infantiles. Se distrae con facilidad, por lo que necesita del estímulo y los niveles de ayuda para comprender y apropiarse de los conocimientos. Presenta dificultades en la identificación de los colores y las figuras geométricas, necesitando del quinto nivel de ayuda para formar conjuntos que relacionen las características comunes de los elementos; en la reproducción de modelos que incluyan las variaciones de los patrones sensoriales; en la determinación del sonido enfatizado de las palabras, la sílaba en que se encuentra, y la formación de las mismas con fichas neutras; y en la creación de las composiciones plásticas utilizando las técnicas aprendidas como: coloreado, rasgado y libre, donde no emerge su creatividad. Dialoga sencillamente sobre diversos temas, necesitando el empleo de diferentes preguntas para continuar la conversación.

Observación.

La observación es una técnica fundamental que el docente deberá utilizar dentro del proceso de evaluación psicopedagógica. Consiste en ver, oír y registrar comportamientos, actitudes y procedimientos en relación a unos objetivos determinados (Solíz y Valverde, 2012).

Tratamiento psicopedagógico.

Este tratamiento es realizado por el psicopedagogo dos veces a la semana y su objetivo es el enriquecimiento del aprendizaje a través de una serie de actividades que desarrollen la creatividad del estudiante.

En este tratamiento, el psicopedagogo desarrolla habilidades y estrategias óptimas que estimulan y promueven el aprendizaje de cada estudiante, y también se tienen en cuenta los aspectos socioafectivos, de contexto e interacción con los otros.

Entrevista.

La entrevista (Ver Anexos 5, 6, 7 y 8) es una de las técnicas más importantes en el proceso de evaluación psicopedagógica, ésta puede estar dirigida a estudiantes, familiares y vecinos. Constituye una conversación alrededor de un tema o grupo de temas sobre los cuáles queremos obtener información. Puede ser utilizada como fuente de información primaria o puede más bien orientarse a reafirmar hipótesis, confirmar información obtenida mediante otras técnicas o incluso para comunicar resultados (Solíz y Valverde, 2012).

Escala de Orientación Espacial.

Esta prueba (Ver Anexo 9 y 10) está dirigida a explorar la orientación espacial y temporal del escolar, mediante la realización de diferentes ejercicios en los que se manifiestan sus nociones sobre su propio cuerpo, el medio exterior y la temporalidad. Es una técnica eminentemente cualitativa, que supone una anotación rigurosa de las ejecuciones del sujeto para facilitar la comprensión del estado de su desarrollo en estos aspectos.

Prueba de Lateralidad.

Consiste en una escala de lateralidad (Ver Anexo 11), que va confeccionando el examinador a partir de los resultados de la ejecución del sujeto en una serie de ejercicios que implican: uso de las manos, de los ojos y de los pies. En su realización se manifiesta la preferencia del lado derecho o izquierdo y su objetivo es expresar la lateralidad dominante.

Resultados

Contexto familiar.

Se constató que la estudiante se desarrolla en un ambiente familiar placentero. Sus padres se dedican a ella con todo el esmero posible. Su relación con su hermana es amena, pero se evidencian pequeñas rencillas típicas de la edad: por un juguete o por celos. Tiene un mayor apego con su madre ya que la consiente demasiado, y guarda un mayor respeto hacia su padre por ser más firme en sus decisiones. La familia acostumbra pasear los fines de semana para compartir tiempo juntos.

Contexto escolar.

Se demostró que la niña llega temprano a la escuela usando correctamente el uniforme y manteniendo una buena apariencia personal. Muestra hábitos correctos de educación formal, ofrece los “buenos días” y se expresa en voz baja. Participa en el matutino manteniendo una buena disciplina. Se incorpora al aula para iniciar las clases y se mantiene en su puesto mientras la maestra imparte los contenidos, sin embargo, se desconcentra con facilidad al escuchar sonidos fuera del aula, y deja de prestar atención a la clase. Durante el receso conversa con sus amigas mientras come la merienda y juega de un modo sereno y acorde a su edad.

La actividad que desarrollaron las autoras junto a ella, se enfocó de manera lúdica, favoreciendo la motivación y atención de las tareas. Como consecuencia, la alumna actuó de manera espontánea sin sentir que era evaluada. Durante el ejercicio fue constante y muy importante el refuerzo positivo para evitar desmotivaciones o frustraciones posibles.

La estudiante obtuvo una calificación de 48 puntos en el test de Escala de Orientación Espacial, demostrándose así sus conocimientos del esquema corporal, el espacio y el plano al lograr reconocer las partes de su cuerpo y el lugar de los objetos. La Prueba de Lateralidad afirmó su lateralidad derecha, a pesar de reconocerse el ojo izquierdo como ojo director.

Contexto social.

Socializa con sus compañeros de clase. Presta siempre sus juguetes y juega con sus amigos. Mantiene buenas relaciones con sus vecinos. Se muestra juguetona y humilde en el barrio. Participa activamente en las actividades de la comunidad y conserva hábitos de educación formal. Posee muchos amigos con los que juega diariamente y conversa con los ancianos de su vecindario. Es una niña muy querida en su comunidad.

Recomendaciones

En función de los resultados obtenidos en el estudio, las autoras plantean las siguientes recomendaciones:

- En el aula, situar a la estudiante donde los distractores sean mínimos.
- Brindarle una atención más directa y personalizada, controlando su disposición a la inatención.
- Dividir las tareas en pequeñas actividades procurando que se adapten a su capacidad atencional.
- Diseñar un programa de actividades específicas en función del correcto desarrollo de su aprendizaje.
- Realizar acciones creativas que motiven a la estudiante a prestar atención a la clase.
- Cuando se deba corregir a la alumna, no se hará de forma humillante para no afectar su autoestima.
- Animar y ofrecer mensajes positivos sobre su capacidad de aprendizaje.
- Solicitar la ayuda de un profesional debido a la posible presencia de un trastorno de la atención en la escolar.
- Dialogar con la familia para orientar un mejor manejo del desarrollo educativo de la alumna, no sólo en la escuela, sino también en el hogar.

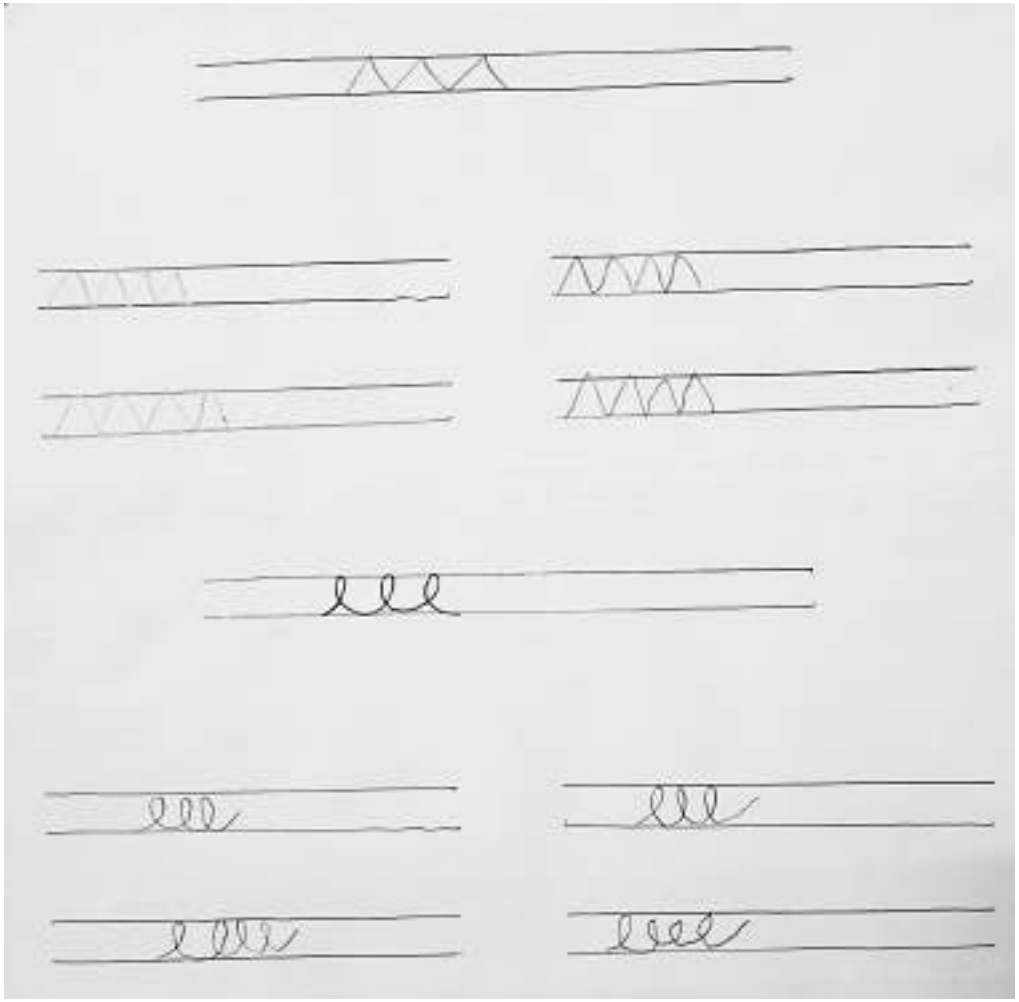
CONCLUSIONES

Con la realización del presente trabajo, las autoras arriban a las conclusiones siguientes:

- La práctica profesional resulta de vital importancia para lograr la apropiación de conocimientos propios del proceso educativo.
- El diagnóstico psicopedagógico constituye una de las tareas fundamentales que realiza el psicopedagogo, mediante el desempeño de sus habilidades profesionales, en aras de identificar los problemas existentes en el desarrollo de los escolares y plantear soluciones efectivas.
- El diagnóstico de los contextos de actuación en que se desarrolla el escolar primario es primordial para detectar un déficit de atención que conlleva a la aparición de dificultades en las distintas áreas del desarrollo del educando.

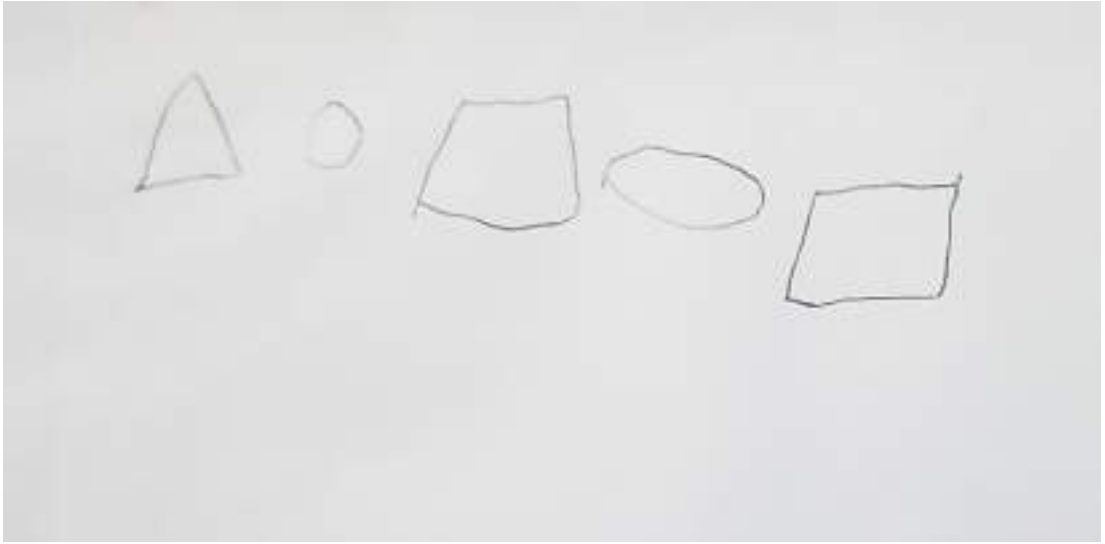
ANEXOS

Anexo 1. Actividades para ejercitar los trazos.



Anexo 2. Actividades para ejercitar el rasgado y el recortado.

Anexo 3. Actividad para dibujar figuras geométricas.



Anexo 4. Actividad para colorear.

Anexo 5. Entrevista a la familia.

Título: “Los diferentes contextos de actuación del escolar”.

Objetivo: Diagnosticar los contextos de actuación en que se desarrolla el escolar.

Consigna: Soy estudiante de la carrera Pedagogía-Psicología primer año en la Universidad Agraria de La Habana y estoy realizando un estudio sobre los contextos de actuación en que se desarrolla el escolar con vista a conocer los problemas existentes y plantear soluciones apropiadas. Para lograrlo, necesito que responda con sinceridad las preguntas que le haré a continuación. La información que proporcione solamente tendrá carácter científico y su nombre no será revelado.

Preguntas y respuestas:

1. ¿Qué enfermedades y hábitos presentó la madre durante el embarazo?
   Ninguno.
2. ¿Qué edad tenía la madre al nacimiento de la niña?
   Tenía 23 años.
3. ¿Cuáles fueron las condiciones del parto?
   Fue una cesárea.
4. ¿Cuánto pesó la niña al nacer?
   8 y ½.
5. ¿Cómo caracterizaría a la niña?
   Una niña juguetona y alegre.
6. ¿Se enferma con frecuencia la niña?
   No, pero presenta alergias leves.
7. ¿Qué enfermedades ha tenido?
   Ninguna.

8. ¿La niña posee buen apetito?

   Sí, siempre.

9. ¿Es intolerante a algún alimento?

   No.

10. ¿Cuántas personas viven en el hogar?

    En la casa vivimos 7 personas: papá, mamá, las dos niñas, el abuelito y los dos bisabuelos.

11. ¿Tienen hábitos de fumar los padres?

    Los padres no, pero el abuelito sí.

12. ¿Ingieren bebidas alcohólicas con frecuencia?

    No.

13. ¿Qué nivel cultural poseen?

    Los abuelos llegaron hasta la primaria y el papá y la mamá tiene el duodécimo grado.

14. ¿Cómo es la relación familiar de la niña?

    Es buena. Salimos a pasear en familia los fines de semana, la ayudamos con sus tareas, se lleva bien con su hermana…

    Ella tiene un mayor apego conmigo porque la mimo mucho, su papá es más firme.

Anexo 6. Entrevista a la psicopedagoga.

Título: “Los diferentes contextos de actuación del escolar”.

Objetivo: Diagnosticar los contextos de actuación en que se desarrolla el escolar.

Consigna: Soy estudiante de la carrera Pedagogía-Psicología primer año en la Universidad Agraria de La Habana y estoy realizando un estudio sobre los contextos de actuación en que se desarrolla el escolar con vista a conocer los problemas

existentes y plantear soluciones apropiadas. Para lograrlo, necesito que responda con sinceridad las preguntas que le haré a continuación. La información que proporcione solamente tendrá carácter científico y su nombre no será revelado.

Preguntas y respuestas:

1. ¿Cómo es el desempeño de la niña?
   La niña se desempeña correctamente y se esfuerza por superarse.
2. ¿Qué deficiencias presenta en su aprendizaje?
   Ella tiene dificultades en el rasgado, el reconocimiento de las figuras geométricas, en la reproducción de modelos.
3. ¿Cómo es su comportamiento durante el tratamiento psicopedagógico?
   Siempre se muestra dispuesta a cooperar y se mantiene en silencio y prestando atención.
4. ¿Cómo es su comportamiento con sus compañeros?
   Es una niña muy servicial, siempre presta sus juguetes y conversa con sus compañeros.
5. ¿Cómo es su comportamiento en el aula?
   En el aula se distrae con facilidad y por ello necesita del estímulo y los niveles de ayuda para así apropiarse de los conocimientos.

Anexo 7. Entrevista a la niña.

Título: “Los diferentes contextos de actuación del escolar”.

Objetivo: Diagnosticar los contextos de actuación en que se desarrolla el escolar.

Consigna: Soy estudiante de la carrera Pedagogía-Psicología en la universidad y estoy realizando un estudio sobre el aprendizaje en los estudiantes para conocer los problemas que existen y darles solución. Para lograrlo, necesito que me hables de ti y me respondas, si estás de acuerdo, las preguntas que te haré hoy. La información que me des no se dará a conocer en la escuela ni tampoco se dará a conocer tu nombre.

Preguntas y respuestas:

1. ¿Quiénes son las personas más importantes en tu vida?
   Mi familia.
2. ¿Qué te gusta más de la escuela?
   Pintar y hacer las tareas que dice el maestro.
3. ¿Quién es tu mejor amigo?
   Todos mis amigos.
4. ¿Qué les gusta hacer juntos?
   Pintar y jugar con los juguetes.
5. ¿Dónde vives? ¿Cómo es tu casa?
   Aquí cerquita, en una casita chiquita que se le cayó el techo del portal, pero lo están arreglando.
6. ¿Tienes hermanos?
   Sí, tengo una hermana.
7. ¿Juegan juntos?
   Jugamos a las casitas, pero a veces ella no quiere jugar conmigo, quiere jugar con sus amiguitas y yo se lo digo a mi mamá y la regaña.
8. ¿Eres feliz en tu hogar?
   Sí.

Anexo 8. Entrevista a un vecino.

Título: “Los diferentes contextos de actuación del escolar”.

Objetivo: Diagnosticar los contextos de actuación en que se desarrolla el escolar.

Consigna: Soy estudiante de la carrera Pedagogía-Psicología primer año en la Universidad Agraria de La Habana y estoy realizando un estudio sobre los contextos de actuación en que se desarrolla el escolar con vista a conocer los problemas existentes y plantear soluciones apropiadas. Para lograrlo, necesito que responda con sinceridad las preguntas que le haré a continuación. La información que proporcione solamente tendrá carácter científico y su nombre no será revelado.

Preguntas y respuestas:

1. ¿Cómo caracterizaría a la niña?
   Juguetona y humilde.
2. ¿Mantiene hábitos de educación formal?
   Sí, ella saluda a todos los vecinos.
3. ¿Se relaciona con los niños del barrio?
   Sí, juegan casi a todas horas.
4. ¿Se relaciona con los ancianos del barrio?
   Sí, ella habla con todos los viejitos.
5. ¿Participa en las actividades que organiza la comunidad?
   Siempre.
6. ¿Cómo son las relaciones familiares de la niña?
   Son buenas.

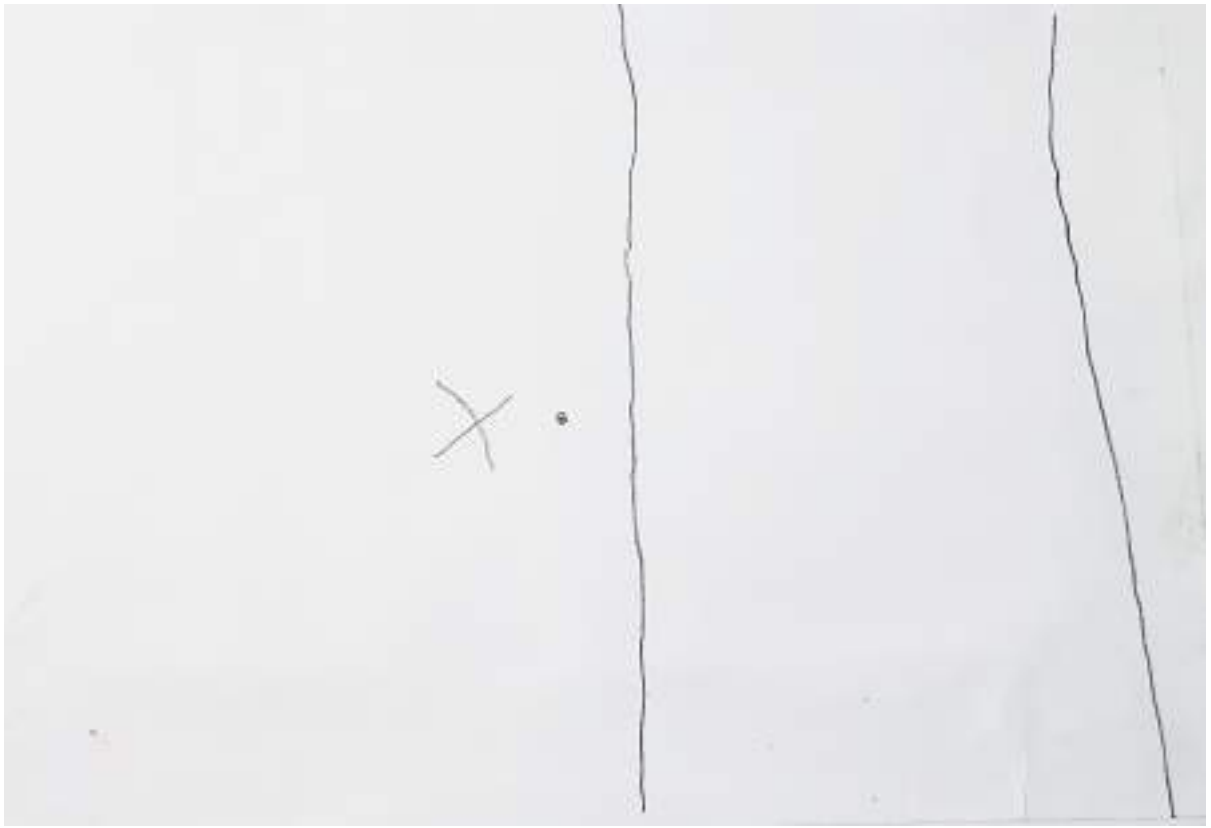
Anexo 9. Escala de Orientación Espacial.

Actividades	Evaluación		
	Bien	Regular	Mal
	2 ptos.	1 pto.	0
ESQUEMA CORPORAL			
- Señalar las distintas partes del cuerpo en:	x		
. Su propio cuerpo			
. Figuras o juguetes	x		
. Otras personas	x		
- Reconocer las partes derecha e izquierda de su cuerpo:	x		
. Levanta tu mano derecha			
. Levanta tu pierna derecha	x		
. Toca tu ojo derecho	x		
. Toca tu oreja derecha	x		
. Levanta tu mano izquierda			x

. Levanta tu pierna izquierda	x	
. Toca tu ojo izquierdo	x	
. Toca tu oreja izquierda	x	
ESPACIO		
- Cumplir itinerario de direcciones y posiciones dictadas:	x	
. Camina hacia tu derecha.		
. Camina hacia delante	x	
. Camina hacia atrás	x	
. Mira hacia arriba	x	
. Mira hacia abajo	x	
- Identificar objetos situados:	x	
. A su derecha		
. A su izquierda	x	
. Delante	x	
. Detrás		x
PLANO		
- Cumplir órdenes:	x	
. Toma el lápiz que está a la derecha de la regla y colócalo a la izquierda del libro		
. Hacer marcas según se le indique (posición) en un papel	x	

. Haz una cruz en el centro de la hoja	x
. Haz una línea a la derecha de la hoja	x
. Haz una línea a la derecha de la cruz	x
. Haz un punto a la izquierda de la línea	x

Anexo 10. Correspondiente a la Escala de Orientación Espacial.



Anexo 11. Prueba de lateralidad.

Actividades	Derecha	Izquierda
Uso de la mano	x	
. Pedirle al niño que tome una pelota colocada sobre la mesa y la lance lo más lejos que pueda (se repetirá 3 veces).		
. Hojear un libro	x	
. Escritura (De ser posible, se anotará la mano con que ejecutó las tareas de la exploración de escritura).	x	
Ojo director		x
. Mirar la pared, a través de un agujero realizado en el centro de una cartulina, con ambos ojos abiertos y los brazos extendidos sosteniéndola. Se le pedirá que, al ver el objeto, se lo acerque a la cara siempre mirándolo (el ojo hacia el cual lleve el agujero es el director).		
Uso del pie	x	
. Pararse en un solo pie		
. Saltar en un solo pie	x	
. Patear una pelota	x	

LATERALIDAD: _x_ Derecha ____ Izquierda ____ Cruzada

BIBLIOGRAFÍA

Addine, F., Castellanos, B., García, G., González, C., Minujín, A. F., Nocedo, I., …Yort, M. (2001). Metodología de la Investigación Educacional. Segunda Parte. Ciudad de La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Calviño, M. (2017). Descubriendo la Psicología. La Habana, Cuba: Editorial Academia.

Castillo, G. (2017). Sociología de la Educación. Colombia: Fundación Universitaria del Área Andina.

Cerezal, J. y Fiallo, J. (2005). ¿Cómo investigar en Pedagogía? Ciudad de La Habana, Cuba: Asociación de Pedagogos de Cuba.

Chávez, J. A., Fundora, R. A. y Pérez, L. (2011). Filosofía de la Educación. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Chávez, J., Suárez, A. y Permuy, L. D. (2003). Acercamiento necesario a la pedagogía. Ciudad de La Habana, Cuba: ICCP.

Colectivo de autores (2002). Reflexiones teórico prácticas desde las Ciencias de la Educación. La Habana, Cuba: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.

Fariñas, L. (2019). Aprendizaje y desarrollo humano desde la perspectiva de la complejidad. La teoría en la práctica. La Habana, Cuba: Editorial Universitaria Félix Varela.

Filidoro, N. (2008). Diagnóstico psicopedagógico: los contenidos escolares. La lectura. Buenos Aires, Argentina: Biblos.

García, E. (mayo de 2007). La lateralidad en la etapa infantil. Revista Digital - Buenos Aires. N° 108.

García, K. (2018). Entre palabras, gestos y emociones. La Habana, Cuba: Editorial Científico-Técnica.

Hernández, R., Fernández, C. y Batista, M. P. (2010). Metodología de la Investigación (5ª Ed.). México: McGraw Hill Educación.

Labarrere, G. y Valdivia, G. (2016). Pedagogía. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

López, J. y Siverio, A. M. (2016). El diagnóstico: un instrumento de trabajo pedagógico. De preescolar a escolar. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Sarmiento, V. (2017). Diagnóstico Psicopedagógico. La Paz, Bolivia: Edición particular.

Solíz, F., Uriarte, R. y Valverde, S. (2012). Protocolo de diagnóstico e intervención psicopedagógica. Madrid, España: Clínica Ambiental.

13.

EDUCACIÓN EN VALORES ÉTICOS: UN CAMINO HACIA LA EXCELENCIA ACADÉMICA EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR ENTRE ADOLECENTES

*Martha Inès Kammerer David
Docente de planta
Universidad de La Guajira
mkammerer@uniguajira.edu.col
**Benjamin Murgas Téllez
Universidad de La Guajira
bmurgas@uniguajira.edu.co

RESUMEN

El trabajo tiene como propósito analizar la educación en valores éticos como camino hacia la excelencia académica en el rendimiento escolar entre chicos y chicas, sustentado en los planteamientos teoricos de autores como Cortina (2009), García y Dolan (2008), Ortega y Mínguez (2011), Ramos (2010), entre otros. La metodología consistió en el análisis documental de autores de amplia trayectoria en el ámbito de estudio, así como entrevistas semi estructuradas. La población la constituyeron los estudiantes del primer semestre de la Facultad de Ingenieria de la Universidad de La Guajira. Las

conclusiones estuvieron orientadas a que los valores éticos no son entendidos en igual orden de importancia y que estos son determinantes para el buen comportamiento ético y un optimo rendimiento escolar.
Palabras clave: Educacion en valores, Etica, Excelencia académica, Rendimiento escolar

Abstract

The work aims to analyze ethical values education as a path to academic excellence in educational achievement between boys and girls, based on the theoretical approaches of authors such as Cortina (2009), Garcia and Dolan (2008), Ortega and Mínguez (2011) , Ramos (2010) , among others. The methodology included documentary analysis of authors with extensive experience in the field of study and semi -structured interviews. The population was made up of students in the first semester of the Faculty of Engineering of the University of La Guajira. The findings were oriented to that ethical values are not understood in the same order of importance and these are crucial for the proper ethical behavior and optimal academic performance.
Key words: Education in Values , Ethics, Academic Excellence, Academic achievement

INTRODUCCIÓN

La cultura escolar no sólo se basa en la igualdad de oportunidades, sino también en el otorgamiento del valor de la excelencia como fórmula de justificación de las diferencias y de la jerarquización; la promoción escolar y la movilidad social van indisolublemente unidas a la implantación de la igualdad formal. En este sentido, la realidad de la formacion educativa se encuentra sumida en un proceso de cambio constante producto de las transformaciones politicas, economicas y sociales, con implicaciones de profundo alcance para las organizaciones educativas en particular, sobre todo en las universidades.

De acuerdo con Allegro (2000), estos cambios están marcados por la crisis en la educación, en cuyo ámbito se tiene que decidir cómo variar los paradigmas de formación del profesional docente.

Estas necesarias transformaciones exigen a los docentes universitarios, una preparación que les permita liderar el proceso de enseñanza-aprendizaje, adaptandose a las exigencias del entorno social, atendiendo la diversidad de genero que lleva consigo actitudes diferentes para afrontar las mismas situaciones problematicas. Por lo tanto, se requiere desarrollar programas orientados a la preparación pedagógica de chicos y chicas, bajo criterios éticos y una formación en valores, que contribuya a fortalecer en estos jovenes el sentido de pertinencia asi como una vision compartida, en la cual todos sin distingo de sexo, puedan desarrollar un trabajo conjunto como un solo equipo.

Según, Delors (1999), el siglo XXI plantea a la educación una doble exigencia que puede parecer contradictoria: la educación debe transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, adaptados a la civilización cognoscitiva, porque son las bases de las competencias del futuro. Simultáneamente, debe hallar y definir orientaciones que permitan no dejarse sumergir por la corriente de informaciones más o menos efímeras que invaden los espacios públicos y privados y conservar el rumbo en proyectos de desarrollo individuales y colectivos.

Al respecto, para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

La educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad; todo esto para dotar a los alumnos, a través de la educación, de un pensamiento autónomo, que les permita emitir juicios sobre que deben hacer en las diferentes circunstancias a las que se enfrenten a lo largo de la vida.

Sin embargo, el proceso educativo es permanente en la vida del ser humano, en la escuela se constituye la interacción con las demás personas, con los objetos y elementos de su entorno, en cualquiera de sus niveles de acción, preparará al hombre para la vida, contribuye al desarrollo de competencias socio-afectivas y habilidades indispensables para la vida, da forma a la personalidad, desarrolla el pensamiento crítico y científico; además, favorece la adquisición de conocimientos, hábitos, destrezas, habilidades, actitudes y valores.

Según, Huaquin (1998), la educación y formación de valores comienzan sobre la base del ejemplo, que no se pueden reducir a los buenos ejemplos y el modelo del profesor, por lo que la formación de valores es un proceso gradual, donde es necesario buscar e indagar cuáles valores y por qué vías se deben formar, desarrollar, afianzar y potenciar en diferentes momentos de la vida, según las necesidades que se van presentando en la formación de un profesional.

La formación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social. Hablar de educación en valores es un tema por demás importante, la realidad de los centros educacionales muestra una clara decadencia de valores en el alumnado. Es bien sabido, que las primeras nociones de educación en valores se reciben en el hogar, sin embargo, no siempre es de ese modo.

Sin embargo cada día, se exige mayor preparación y calidad en los profesionales, las universidades deben ser un espacio que favorezca el crecimiento personal de los docentes. La enseñanza en valores es un proceso sistémico, pluridimensional, intencional e integrado, que garantiza el desarrollo de una personalidad consciente; se concreta a través de lo curricular, lo extracurricular y toda la vida de la institución educativa. (González, 1999).

Con respecto a lo planteado, González Maura en su trabajo sobre la Educación de Valores en el Currículo Universitario afirma que la educación en valores en el centro universitario es responsabilidad de todos los docentes y debe realizarse a través de todas las actividades curriculares y extracurriculares. Por tanto, sólo cuando los valores constituyen motivos de la actuación del sujeto se convierten en verdaderos reguladores de su conducta.

En este orden de ideas, los valores éticos deben integrarse en el currículo como parte medular de éste, ya que las deficientes técnicas de enseñanza, no observan ningún tipo de inducción ética y por ende el profesional nunca desarrolla una moral y olvida que es un adolecente que interactúa en sociedad, que debe trabajar para el desarrollo de la misma, y debe orientar sus actuaciones al servicio a la sociedad y jamás en contra de ella.

BASAMENTO TEORICO REFERENCIAL

Educación en valores éticos

Ramos (2010) considera que la educación en valores debe desarrollarse como un valor primordial el diálogo, pues a través de él se realiza la interacción necesaria entre los elementos involucrados en el proceso de valoración. Plantea que la educación en valores, centrada en el diálogo, debe dar como fruto al hombre total que la sociedad necesita, educado en todas sus dimensiones, es decir, educado para: la paz, la responsabilidad, la justicia, la libertad y la solidaridad.

Por su parte, Stephenson y otros (1998), hacen referencia que los principios más importantes que fundamentan las decisiones sobre la dimensión de los valores del currículo y de los programas pedagógicos eran la tolerancia y el respeto a los problemas individuales y grupales; el derecho de todos los individuos a una educación eficaz; la misión de la escuela y los postulados que sustentan su visión; las creencias y valores personales; la igualdad de oportunidades y la equidad. No hubo una respuesta contundente en lo relativo al papel desempeñado por las creencias religiosas en cuanto a proporcionar los principios que rigen las decisiones de los maestros sobre enseñanza de valores, aunque el tema fue mencionado por un reducido número de participantes.

En este mismo orden Stephenson y otros (1998) plantea que hay una enorme diversidad de opiniones sobre el lugar que ocupan los valores en el currículo y también sobre las estrategias y criterios que se deben emplear cuando se los enseña. En tiempos de crisis económica o de agitación social se producen, inevitablemente, demandas contradictorias con respecto a los intereses y puntos de vista específicos que se desean favorecer cuando se está construyendo y reconstruyendo el currículo de enseñanza. Cabe afirmar que una de las áreas donde se produce la máxima tensión y el máximo conflicto corresponde a la enseñanza de valores.

Así mismo en las respuestas de los estudiantes se hizo hincapié en el respeto mutuo y el respeto por el individuo ; en la tolerancia, la honradez, la equidad y la justicia: en el origen étnico, socioeconómico y cultural del estudiante; en la libertad de expresión y de creencias: en los valores morales; en el derecho de todos los individuos a recibir una sólida educación elemental; las necesidades de que los valores reflejan los problemas esenciales de la sociedad; en la coherencia de los valores sustentados por el maestro y en un interés centrado en el aprendizaje independiente de los estudiantes, de los chicos y chicas.

Por otro lado, según, González (2001), la globalización ha generado una sociedad que tiende a la homogeneización de las diferentes formas de expresión, ha contribuido a formar hombres económicos; este panorama genera un escenario

en donde el valor está considerado como un bien de consumo. Más que nunca, la función esencial de la educación es conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación que necesitan para que sus talentos alcancen la plenitud y seguir siendo artífices, en la medida de lo posible, de su destino (Delors, UNESCO).

Al respecto, los conocimientos que en primer lugar le son transmitidos al alumno, son interiorizados por éste y usados de manera autorregulada. Por lo anterior y a criterio de los investigadores este paradigma se amolda perfectamente al proceso de educación en valores éticos, ya que como es bien sabido, la apropiación que el alumno hace de los valores éticos, si bien es dirigida, deben ser interiorizados por el alumno mismo, para después apropiarse de ellos y llevarlos a la práctica.

Siguiendo con González, (2001), el docente debe acoplar los saberes socioculturales con los procesos de internalización subyacentes a la adquisición de tales conocimientos por parte del alumno, altamente capacitados con conocimientos teórico-metodológicos para disponer de una amplia cultura que le permita ubicarse en el contexto socioeconómico, de igual forma serán poseedores de un espíritu crítico y objetivo que permitirá tomar decisiones sin perjuicios y con estricto apego, podrán desenvolverse profesionalmente. Altarejos, (2003).

Rendimientos escolares entre chicos y chicas

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, es importante exigir la excelencia porque los estudiantes se motivan a través de las expectativas. De hecho, las expectativas de un maestro pueden convertirse en una profecía auto-cumplida; se ha comprobado que independientemente del nivel socioeconómico de la escuela, existe una relación entre resultados altos de aprendizaje estudiantil y las actitudes y expectativas de los maestros hacia sus alumnos. Por ejemplo, un estudio

financiado por el BID mostró que las escuelas más eficientes en Jamaica son aquellas que promueven una cultura de altas expectativas.

Aunque frecuentemente se habla de un enfoque de género, en esta investigacion se hallaron evidencia de que el nivel socioeconómico es el mayor predictor del éxito escolar. Además, la realidad muestra que las disparidades de desempeño entre escuelas no se reflejan en la fuerza laboral. os hombres de todos los niveles educativos y de todas las edades, suelen tener salarios más elevados y tasas de desempleo más bajas en comparación con sus pares mujeres.

Además, existen costos económicos y sociales asociados al bajo desempeño estudiantil y a los bajos salarios, tales como la deserción escolar y la participación en conductas de riesgo como el crimen y la violencia. Por estas razones, es necesario abordar los aprendizajes bajos tanto de chicos como de chicas. De hecho, los estudios demuestran que un liderazgo escolar sólido y una enseñanza efectiva, pueden influir positivamente en el desempeño estudiantil. He aquí algunas otras estrategias:

Aumentar la participación de los padres y madres en la educación de sus hijos para prestar apoyo y motivación. Enseñar habilidades específicas, mejorar la enseñanza de competencias para: Mejorar las habilidades básicas de lectura y matemáticas.

Ofrecer apoyo pedagógico a los maestros para identificar los estilos de aprendizaje de los estudiantes y aplicar estrategias de enseñanza diferenciada que permitan satisfacer necesidades distintas. Por último, es prácticamente innegable que los chicos y chicas de regiones tienen un desempeño estudiantil bajo, pero si estamos decididos a apuntar a la excelencia, chicos y chicas deben ser igualmente ganadores.

Según Hillert et al (2011) cuando se habla de valores normalmente se refiere a aquellas creencias a las que los individuos conceden especial prioridad o valor y por las cuales tienden a ordenar sus vidas. Por lo tanto un valor es más que una creencia; pero también es más que un sentimiento.

Los teóricos procuraron pormenorizar los valores y como resultado de ello surgieron las tipologias axiológicas, dos de las cuales pertenecen a Taylor (1961) y De Witr H. Parker (1931). En su análisis de la tipología de Parker, Jarret (1931) enumera ambos tipos:

- Vida real: salud y bienestar; ambición; amor y amistad; lo ético o moral; conocimiento tecnología (eficacia).
- Imaginación: juego; arte; religión.

De acuerdo a lo anterior, en la época actual los educadores se enfrentan al dilema de verse presionados por grupos de intereses específicos para favorecer determinadas posiciones respeto a los valores y restablecer así alguna forma de estabilidad y cohesión social en tiempos de agitación o de transición. Sin embargo, aunque esta demanda de estabilidad es muy fuerte, existe un programa simultáneo surgido del hecho de que en tiempos de cambio y agitación los valores tradicionales establecidos tal vez ya nos sean apropiados ni pertinentes.

Según Morín et al (2003), dentro de la formación profesional se encuentra la asignatura Ética y Práctica Profesional , los propósitos de la misma se focalizan en conocer los planteamientos éticos relevantes de las profesiones y propiciar la reflexión desde el punto de vista ético, que le permita al estudiante enfrentar la diversidad de situaciones que se le presentarán en el ejercicio de su profesión. La asignatura contempla una oportunidad para incidir en una nueva cultura del profesional, incorporando en la formación de los estudiantes referentes valórales y éticos que permitan una comprensión en la profundidad de las relaciones profesional-sociedad.

En este orden de ideas, se menciona una diversidad de concepciones del término "valor", que los valores desde un punto de vista socio-educativo, son considerados referentes, pautas o abstracciones que orientan el comportamiento humano hacia la transformación social y la realización de la persona (Vásquez, 1999).

Para Álvarez y otros (2005: 25), el objetivo educativo es lo que se aspira a formar en cuanto a las convicciones y los sentimientos en el escolar: éste se alcanza por medio de lo instructivo y lo desarrollado. Lo educativo es más general que lo instructivo y, por lo tanto, es un resultado a más largo plazo, y sobre una misma característica pueden influir múltiples asignaturas (Álvarez, 1994). Cada uno de los objetivos mantiene una relativa autonomía, pero al mismo tiempo interactúan entre sí, esta unidad implica, por un lado, que no se pueden identificar los polos de la unidad, y por otro, que en el proceso se dan unidos.

En este orden de ideas, el Proceso Educativo es el resultado de las relaciones sociales que se dan entre los sujetos que participan, dirigido de manera sistémica y eficiente a la formación de las nuevas generaciones a través de la educación y la instrucción, de manera planificada y estructuralmente organizada, logrando la participación activa y consciente de los estudiantes.

El proceso docente educativo es aquel que de modo consciente se desarrolla a través de las relaciones de carácter social que se establecen entre estudiantes y profesores con el propósito de educar, instruir y desarrollar a los primeros, dando respuesta a las demandas de la sociedad, para lo cual se sistematiza y recrea la cultura acumulada por la sociedad de forma planificada y organizada.

Sin embargo, este proceso de asimilación de los nuevos contenidos no es ajeno al tipo de relaciones que entre los sujetos que participan en el proceso docente-educativo se establecen, tal como demuestran múltiples investigaciones

desarrolladas al efecto. La asimilación eficiente de los conocimientos y el dominio de la habilidad pasa por la motivación, el agrado e interés que les despierte en los estudiantes esa actividad.

El proceso docente-educativo no tiene un momento cognitivo y otro afectivo, es un solo proceso en que se desarrollan juntos e inseparables y se refuerzan e intercondicionan mutuamente. El respeto al criterio del escolar; el compartir con ellos las vicisitudes de la solución del problema, de la transformación del contexto social; el escuchar las sugerencias que dan los estudiantes, que pueden incluso cambiar la concepción inicial, es la vía para establecer las relaciones afectivas y a la vez posibilitar la cognición eficiente del nuevo contenido. Todo lo cual se expresa en la relación contenido-método.

Excelencia académica: hacia un camino de formadores de individuos integrales.

El sistema de créditos académicos posibilita plasmar y organizar mejor las posibilidades, en la búsqueda de la mayor excelencia posible en la calidad de la superación profesional, a la vez que motiva y estimula dicha superación permanente en los recursos humanos en educación. Permite, a su vez, interrelacionar las diferentes variantes de la formación académica del postgrado y de la superación profesional, de forma escalonada y progresiva.

Según, González (2001), Indudablemente, existió una sensación por la cual, la percepción de los académicos sobre su mundo, sufrió un cambio fundamental. Ahora, no tuvieron ninguna ilusión acerca de la mutua dependencia de los individuos, departamentos e instituciones, para sobrevivir en los evolucionantes mercados en la educación superior. Las evaluaciones externas y sus crecientes y visibles consecuencias, los persuadió acerca de que ni la enseñanza ni la investigación, constituyen una cuestión individual, o aun una preocupación primariamente generada en el visible colegio de la disciplina.

Sin embargo, la calidad del trabajo académico son profundamente importantes a la institución y los grados de libertad académica para proceder en relación con los interese especialistas son, en gran medida, una función del éxito competitivo de sus instituciones de la investigación y los movimientos hacia una actividad investigativa y una mayor toma de conciencia de la importancia para los estudiantes, de una experiencia coherente.

La excelencia académica implica una reforma educativa en el redimiento de los chicos y chicas.

La excelencia académica constituye uno de los elementos de mayor importancia y controversia en la educación escolar; pues su determinación se encuentra estrechamente vinculada a los procesos de la evaluación curricular y la calidadad académica.

En tal sentido la reforma académica en las instituciones de la Educación Superior está direccionada hacia una universidad abierta, centrada en la estrategia de la educación permanente, donde se combinen estudios presenciales, semipresenciales y a distancia. De ahí que el verdadero reto esté en cómo "cambiar" la universidad tradicional por una universidad abierta e interactuante, creativa e interviniente en los procesos sociales

Según, lo expresa Morín (2000), conformando de esta manera un “bucle” para la eternización de la vida humana en el planeta. La Universidad asume el proyecto educativo como pretexto para formar a los jóvenes en ciencia, tecnología, arte y cultura en general, orientando el proceso por valores, los cuales son considerados válidos por la sociedad en la cual se insertan así como por los individuos que particularmente la conforman.

En este sentido, los esfuerzos del gobierno de Colombia por mejorar la calidad de la educación responden a las necesidades del país en su proceso de desarrollo para contar con una oferta de programas pertinentes, formación avanzada e investigación que garanticen una mejor respuesta de la educación superior frente a las exigencias del mundo actual. Para

el efecto, se creó la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, CONACES, organizada por salas del conocimiento, a la que están vinculados pares académicos, lo que es una garantía pública y significa un paso importante hacia la internacionalización de la educación superior.

Además de lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia viene liderando el proceso de implementación de la norma NTCGP 1000 en las universidades públicas, cuyo propósito es que las universidades logren su acreditación institucional en calidad, permitiéndole ser mayor competitivas para garantizar la satisfacción de las necesidades y expectativas del usuario del servicio.

En la práctica, la mejor formación academica y científica solo podrá realizarse a través, del mejor desarrollo de currículos en las distintas materias del conocimiento, con la promoción de la investigación, la docencia y el imperativo del servicio social a través de la extensión La escolaridad es una expresión del ser humano, una realidad histórica y sociológica, reconocida por el Derecho e integrada al concepto del Estado Social de Derecho.

En tal sentido, es indiscutible el papel de las personas dentro de las escuelas, donde son las protagonistas de todos los procesos, siendo factible que ellas mismas la doten de una identidad institucional y cultural propia, responsable de establecer de manera consciente o inconsciente un conjunto de valores, creencias, filosofías compartidas por todos los miembros de la organización, para facilitar el logro de los objetivos hacia la visualización de nuevos esquemas que definan el verdadero rumbo del desarrollo de las demás instituciones y la sociedad; formando chicos y chicas capaces de integrar equipos para enfrentar cualquier situación, por compleja que sea.

ASPECTOS METODOLOGICOS

La metodología consistió en el análisis documental de autores de amplia trayectoria en el ámbito de la investigacion, así como entrevistas semi estructuradas. Realizandose el análisis documental, bajo el diseño bibliográfico a través de la

técnica de revisión de documentos dirigida a obtener información en el estudio de cualquier caso. Desarrollandose el estudio bajo un enfoque del paradigma interpretativo, con una metodología de carácter cualitativo. En cuanto al método de investigación, éste se basa en el estudio de casos. La población quedó conformada por 45 estudiantes selecionados de tres escuelas diferentes o plantel educativo.

Para facilitar la fiabilidad, la metodología cualitativa cuenta con dos técnicas: la triangulación (realizada con distintas fuentes de información, diferentes perspectivas teóricas, con distintos observadores, de diferentes procedimientos metodológicos, entre otros) y las grabaciones de audio y video (Martínez, 2006). Para efectos de esta investigación, se utilizaron ambas técnicas.

CONSIDERACIONES FINALES

La educación, está pasando por un proceso de cambio fundamental, en lo que es ahora efectuar una transición decisiva de un sistema de elite a un sistema de masa, y al mismo tiempo en que las relaciones entre el Estado y los servidores públicos, están siendo radicalmente reevaluados. Lo que se observa en el presente estudio, está referido a los líderes institucionales que responden a la insinuación de nuevos valores: desempeño (performance), eficiencia, competencia ante los nuevos mercados emergentes.

Actualmente la educación basica ha adquirido un papel relevante en virtud de los cambios acelerados en el orden científico tecnológico, las cuales inciden directamente en el desarrollo económico sociocultural de los países, esto determina la necesidad de potenciar constantemente las funciones académicas; docencia, investigación y extensión, bajo una escala de valores éticos docentes que deben regir el desempeño productivo en los mencionados dentro y fuera del recinto educativo.

Hacia el saber de la funcionalidad, es más importante que proporcionarles gran cantidad de información a los alumnos en que estos aprendan a conocer o interpretar la realidad para que se desenvuelvan, esto es influencia de ramos. Vinculado a este concepto, es posible determinar que en algunos casos factores como la sobrepoblación estudiantil, el currículo poco actualizado y la formación docente, entre otros aspectos, problemáticas disminuyen la probabilidad de personalizar la educación a objetos de descubrir recuperar y estructurar la manera de desarrollar en los alumnos procesos cognitivo, la creatividad y las potencialidades de su mente que dan fin de cuentas lo que le permitió procesar la infinitud de saber que refirió a lo largo de su vida.

Segun Cortina (2009), cada cualidad permite fomentar por separado a partir de su cumplimiento preciso, por la diversión y el debate colectivo en las alas, de manera que se promueva lo que se denomina el juicio moral. Por lo tanto, es necesario que dentro de toda clase de escolaridad debe lograrse: Un enfoque político ideológico definido, así como un nivel científico actualizando, acorde con el contenido que se imparte y con el nivel de aprendizaje que se trabaje, una comunicación y una actividad conjunta facilitando a los participantes y a los grupos que estimule la motivación.

Así mismo, durante todo el proceso, un aprendizaje participativo que propicie la construcción de las cunambientales y el desarrollo de los hábitos y cuidado en un contexto socializado, donde el facilitador juega un papel fundamental en modelación andrología como dirigente del proceso de aprendizaje así como el desarrollo de cualidades y valores en la personalidad, una estimulación de la inteligencia y de la creatividad, concedida como un proceso de la personalidad, la atención a la diversidad. Para lograr una labor educativa efectiva en la formación de valores en la educación básica.

Es necesaria la determinación de un modelo de la personalidad donde incluyan como cualidades y partiendo de la concepción teórica de la autorregulación moral como el nivel superior de desarrollo de la personalidad sin embargo, desde el punto de vista metodológico es necesario partir de un sistema de principios andragogicos brindando coherencia a este modelo y que concreten desde el aula, de acuerdo con determinados, exigencias especificas a, toda clase contemporánea.

El problema de la formación de los valores tiene mucha actualidad por las propias necesidades del desarrollo social, en este mundo globalizado. Variados son los enfoques que tratan de buscar una explicación a tan complejo, problemas, el cual, puede, ser conceptual desde diferentes creencias al ser concebido desde el paradigma de la complejidad, pues todo intento de simplificarlo corre el peligro de desnaturalizar su propia esencia. En el trabajo se intenta ofrecer diferentes criterios teóricos y metodológicos de valores en las universidades.

Es así que un currículo de educación en valores éticos adquiere su auténtico sentido en la doble transversalidad de sus contenidos. Por una parte, es transversal porque afecta al conjunto de las áreas curriculares, y, por otra, es transversal porque afecta a los tres tipos de contenidos de aprendizaje: los que permiten conocer; aprender a aprender y hacer; y aprender a vivir juntos y a ser. Ésta es, entre otras, una razón que debe promover una perspectiva holística y sistémica en el modo a través del cual abordar la integración de la educación en valores éticos en el currículo escolar. Y ésta es también una de las causas por las que tal integración sólo es eficaz y real cuando promueve, viene acompañada y/o es inducida por un cambio en la mirada del profesorado al abordar su tarea diaria, tanto en los ámbitos formales como en los no formales e informales de la educación escolar. Podríamos afirmar que la clave, lo más difícil y lo más necesario es, precisamente, este cambio de mirada.

La educación en valores éticos no es o no debe ser sólo una parte de la educación que predisponga de forma adecuada para resolver conflictos morales reconocidos y clasificados como tales. Tal tipo de educación debe ser una forma de abordar el conjunto de la educación orientada a la construcción de personas competentes, no sólo en su ejercicio profesional sino en su forma de ser y de vivir, guiados por criterios de respeto, solidaridad, justicia y comprensión. Es por ello que debe ser un modo de educación más que una educación especializada; una forma contextual de crecer y vivir en la comunidad de aprendizaje y de convivencia que es la escuela, más que un espacio de aprendizaje aislado y de simulación

del mundo de la vida adulta; y una forma de construcción personal autónoma y en el diálogo más que un simple ejercicio de habilidades para el desarrollo del juicio moral y de la capacidad de diálogo.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ALVAREZ, C., (1994) La Pedagogía como ciencia, capítulo V, Cuba

CORTINA A. (2009) Las fronteras de la persona. El valor de los animales, la dignidad de los humanos. Madrid, Taurus.

CORTINA A. (1998) El mundo de los valores. Ética mínima y educación .Santafé de Bogotá, El Búho.

CORTINA A. (2008) Lo justo como núcleo de las ciencias morales y políticas. Una versión cordial de la ética del discurso. Madrid, Real Academia de las Ciencias Morales y Políticas.

DELORS, J., La educación encierra un tesoro / Informe a la unesco de la comunicación de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo xxi, Capítulo 4, pp. 89-102, UNESCO, 1999.

García, S. y Dolan, Sh. (2008). La dirección por valores. España. Editorial Mc Graw-Hill.

GONZÁLEZ, V., La Educación de Valores en el Currículo Universitario, La Habana, 2001.

Morín, Ciurana y Motta. Educar en la era planetaria (2003), Nº páginas: 144 págs. Encuadernación: Tapa blanda. Editorial: GEDISA. ISBN: 9788474328356

Martínez, M. (2006). Como hacer un buen proyecto de tesis con metodología cualitativa. Documento en línea. Disponible en: http://prof.usb.ve/miguelm/proyectotesis.html. Consulta 04/10/2013.

Ortega, P. y Mínguez, R. (2011). Los valores en la educación. España. Editorial Ariel Educación.

Ramos, M. (2010). Educar en valores. Teoría y práctica. Venezuela. Ediciones Paulinas.

STEPHENSON J. y otros. Los valores en la Educación. Editorial Gedisa S. A. Barcelona España.

Compilado por Flora M. Hillert; Nora Graziano ; María José Ameijeiras. La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cues- tión: reflexiones de un encuentro. 1a ed. - Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Univer- sidad de Buenos Aires, 2011.

HUAQUÍN,V.,ÉticaEducaciónIntegral,http://www.bu.edu/wcp/Papers/Educ/EducHuaq.htm, Chile, 1998.

14.

EL DOCENTE Y SU ROL MEDIADOR EN LA RESOLUCION DE CONFLICTOS ESCOLARES

Yalexi María Reinoso Pérez[24]
Sandra Mireya Alturo Mendigaña
Yenifeth Omaira Blanco Torres
Universidad de La Guajira

RESUMEN

Para que el docente desde su rol mediador para la resolución de conflictos escolares, desarrolle procesos internos tales como la comunicación, liderazgo, toma de decisiones, planificación, entre otros; que determinan su comportamiento, se debe configurar según una estructura, su funcionalidad dotando a cada organización educativa de una identidad. Ahora bien, las organizaciones en el momento de lograr su identidad, es decir, de concretar su misión, visión, sus políticas normas,

[24] Profesional en Trabajadora Social. Especialista en Resolución de Conflictos.
Master en Dirección Estratégica, especialidad en Resolución de Conflictos Y Mediación
Docente de la Universidad de la Guajira. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Docente de postgrado Programa de Especialización en Resolución de conflictos
Docente en programa de Maestría en Familia intervención Familiar.
Investigadora Grupo TAMASKAL.

pueden enfrentar múltiples desacuerdos, los cuales, de no ser resueltos, pueden comprometer la gestión funcional, generando un conflicto podría reducir la eficiencia. De allí que conocer los elementos para la mejora en el proceso de resolución de conflictos, los cuales vienen orientados a desarrollar el rol mediador del docente en las organizaciones educativas a fin de abordar perspectivas de estudio desde la mirada de intervención social permiten el abordaje de herramientas para solucionar tales situaciones. Es por estas razones que se presenta el siguiente estudio el cual maneja como aporte principal el análisis del su rol mediador del docente en la resolución de conflictos escolares, para lograr este cometido se hizo uso del desarrollo epistémico y conceptual propuesto por: Barnes (2017), Green y Shanks (2016), Mertems y Wilde (2017), Riesco y Díaz (2016), Sánchez y Vallbe (2017) y Swieringa, y Wierdsma (2016). Partiendo de esta configuración se estableció como marco metodológico un orden documental, debido a que toda la información requerida fue recopilada de diferentes fuentes en torno al docente y su rol mediador en la resolución de conflictos escolares. En cuanto al resultado obtenido en la investigación se llegó a la conclusión que se hace necesario el empleo de estrategias para desarrollar el proceso de resolución de conflictos en las escuelas.

Palabras Clave: Docente, Rol Mediador, Resolución de Conflictos Escolares y Comportamiento

A MANERA DE INTRODUCCIÓN

La comprensión del comportamiento humano en las organizaciones educativas representa un aspecto de interés permanente para los estudios referentes al capital humano, en cuanto determina la forma en la cual actúa el mismo en torno al alcance de los objetivos educativos, especialmente en situaciones de competencia. En este sentido, la Resolución de Conflictos constituye el verdadero motor de la dinámica educativa. Por esta razón, se promueven y revisan constantemente todos los procesos que implican el buen funcionamiento educativo como planificaciones, designación de responsabilidades, administración, entre otros; para el logro de las metas, objetivo, planes de trabajo, visión prevista por la organización educativa.

Por lo tanto, se requiere una adecuada capacidad del rol mediador del docente, orientada hacia la influencia social donde exista la participación voluntaria de todo el personal involucrado, tanto directa como indirectamente, pues de esto se desprende la posibilidad de lograr los objetivos propuestos relacionados con la Resolución de Conflictos. Al respecto, aún existen administradores que relacionan el objetivo tradicional del rol mediador del docente con el logro de metas, por lo que podría pensarse que el rol mediador del docente solo tiene que ver con los resultados aspirados de manera particular

una organización educativa. No obstante, cuando se habla del rol mediador del docente contemporáneo al más alto nivel, concentrarse sólo en la presencia de metas no es suficiente, debido a que el desarrollo de las personas tiene tanta importancia como el desempeño económico. En consecuencia, el rol mediador del docente debe concentrarse en resultados de largo plazo y en la satisfacción humana.

Desde la perspectiva más general, los objetivos que persigue el docente desde su rol mediador son la comprensión de los procesos fundamentales de la conducción y desarrollo de las personas, así como el aprender a desarrollar eficazmente las propias aptitudes. Ahora bien, la estructura educativa no funciona por sí sola, sino que está sujeta al comportamiento de cada uno de sus miembros. Por tanto, se necesitan fijar patrones, que sirvan de guía a los miembros de la organización educativa a fin de que conjuguen pensamiento y acción en torno al docente y su rol mediador como parte de la constitución de una cultura educativa, sustentada en los principios de la organización educativa. Al respecto, Davis y Newstron (2017), exponen que el rol mediador del docente no es más que el proceso de dirigir las actividades docentes de los miembros de un grupo y de influir en ellas. De tal manera que, los miembros del grupo; dada su voluntad para aceptar las órdenes del líder, ayudan a definir la posición del mismo y permiten que transcurra el proceso del rol mediador del docente.

1. ADQUISICIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA MEJORA DE LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Para la Resolución de Conflictos, en miras de la adquisición del conocimiento y así mejorar las perspectivas de las Instituciones educativas públicas del Distrito Especial Turístico y Cultural de Riohacha, se debe entender que cada

persona posee habilidades distintas de responder ante el aprendizaje; se encuentran personas que son capaces de memorizar grandes cantidades de información.

Otras capaces de realizar análisis profundos con gran facilidad, otras capacitadas para realizar asociaciones y comparaciones, entre otros. Como plantea Sánchez (2017), se pueden encontrar individuos con características específicas que los condicionen a tomar una mayor dedicación hacia una manera de aprender, de tal manera que todo su potencial de conocimiento se dirige hacia el procesamiento de la información. En este sentido se presentan seis formas distintas en las que puede aprender el ser humano:

1. Receptivo: la propuesta del aprendizaje receptivo es hacer que el ser humano asimile los conocimientos no de manera memorística, sino que le encuentre significados a los mismos, para darles aplicabilidad en su entorno socio cultural. Este tipo de aprendizaje, fue concebido desde un punto de vista academicista, de tal manera que su aplicabilidad tiene sentido educativo. Por tanto, para Ausubel citado por Serpa (2016), el aprendizaje por recepción se concibe como aquel en el cual el individuo recibe un conocimiento ya elaborado.

Es decir, se le presenta al sujeto lo que se desea que aprenda, no necesariamente debe ser pasivo, de hecho, el sujeto puede hacer sugerencias en relación al conocimiento que se le presenta; lo cual dinamiza el aprendizaje en función de crear un apropiamiento de la información que el individuo puede utilizar en situaciones futuras.

2. Latente: Para Green y Shanks (2016), el aprendizaje latente es aquel adquirido a través de la experiencia, en tal sentido no es obtenido conscientemente por el individuo; sin embargo, puede ser capaz de usarlo para

solucionar problemas y para tomar decisiones razonables sobre nuevas circunstancias. Por tanto, el aprendizaje latente, está representado por el conocimiento que se ha adquirido, pero, no se demuestra al menos que la persona considere la necesidad o sea estimulada.

La situación descrita se debe, a que este tipo de adquisición de conocimientos es subjetivo, porque fundamenta sus bases en la experiencia personal, razón por la cual está fuertemente ligado a la acción de los individuos en un contexto determinado. De tal manera, que el individuo sabe con lo que puede contar, pero todo lo que sabe le resulta complicado expresarlo en palabras o datos.

3. Repetitivo: Para muchos autores como Díaz (2017) el aprendizaje repetitivo es un aprendizaje memorístico y depositario que no deja ningún conocimiento significativo, ya que el sujeto solo se remite a repetir de manera continua una información, sin preguntarse los porqués, ni establecer las relaciones pertinentes con otros conocimientos y experiencias.

Es por ello, que para muchos estudiosos del tema del aprendizaje este tipo no es el más idóneo para ser desarrollado docente. Sin embargo, a pesar de las desventajas mencionadas, muchas personas prefieren aprender en forma memorística, ya que en ocasiones les ha dado resultados positivos, además de sentir una mayor seguridad del conocimiento. Asimismo, muchas cosas que a veces se aprenden en forma memorística, tiempo después cobran significado a través de lecturas o explicaciones que recontextualizan la información.

Ahora bien, dentro del ámbito educativo en muchas ocasiones resulta de gran utilidad el aprendizaje memorístico, puesto que diversas informaciones deben aprenderse tal cual como se presentan, entre otros conocimientos que debe adquirir el docente de manera detallada, para cumplir con las directrices establecidas en la organización educativa de la manera más óptima:

4. Significativo: El aprendizaje significativo permite la integración constructiva del pensar, hacer y sentir, lo que conforma un fundamento para la complejización del conocimiento del ser humano. Al respecto, Rodríguez (2016), señala que este tipo de aprendizaje se entiende como el proceso que se genera en la mente humana cuando se adquieren nuevas informaciones de manera no arbitraria y sustantiva, en la cual se presentan como condiciones esenciales: predisposición para aprender y utilización de material potencialmente significativo.

Es por ello, que la aplicabilidad del mismo ha tomado gran revuelo en estos últimos días pues, ha resultado ser más integrador y eficaz en la práctica dentro de diversos contextos; de tal manera que la teoría constructivista, la cual lo sustenta, en la actualidad se encuentra subyacente en diversas estructuras, favoreciendo pautas concretas que facilitan el desarrollo de las instituciones educativas.

5. Observacional: Este tipo de aprendizaje se ha asociado a falta de emociones porque radica en observar alguna acción y repetirla de la manera más aproximada posible, sin embargo, se debe considerar que todo lo que el individuo observa y procesa en su sistema cognitivo genera algún tipo de emoción, de hecho, si seleccionó observar e imitar un tipo de acción es porque le parecía idónea.

Ante lo expuesto, Gordon (2016), señala que el aprendizaje observacional o como es también conocido por imitación, es considerado poco significativo porque en determinados momentos puede hacerse de manera inconsciente; tal es el ejemplo de los hijos que imitan a sus referentes adultos más cercanos como padres y maestros o cuando se introduce una moda en el mercado y los jóvenes desean imitar.

Por ello, se destaca la importancia del aprendizaje consciente, ya que ofrece la oportunidad de generar cambios conductuales; lo cual dentro del ámbito educativa resulta de utilidad, más aun si son organización educativas dedicadas al sector salud como las planteadas en esta investigación, ya que el seguimiento de patrones apegados a los objetivos educativos propicia la cohesión de criterios entre el grupo de docentes, evitando las confusiones tanto en el interior de la organización educativa como del público en general.

Por descubrimiento: Para Riesco y Díaz (2016), los métodos de aprendizaje por descubrimiento ofrecen al individuo la oportunidad de buscar, analizar, procesar manipular, transformar y aplicar la información; ya que la adquisición de este conocimiento ha sido por interés propio, razones que generan una mayor vinculación con lo aprendido traducido en afectos que motivan al individuo a recordar con mayor facilidad lo conocido, porque inclusive parece existir una especie de afectividad por el conocimiento, por tanto lo considerará útil.

6. Por otra parte, en este tipo de aprendizaje lo aprendido no se da en su forma final, sino que forma parte de un proceso de reconstrucción constante por parte del individuo, antes de ser aprendido e incorporado significativamente en la estructura cognitiva. De tal manera, que la condición para que un aprendizaje sea potencialmente significativo es que la información nueva interactúe con la estructura cognitiva previa y que exista una disposición por parte del

que aprende, esto implica que el aprendizaje por descubrimiento no necesariamente es significativo ya que se condiciona a los intereses del individuo.

2. COMPETENCIAS A DESARROLLAR EL ROL MEDIADOR DEL DOCENTE EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

Las características subyacentes de cada individuo son el resultante de la suma de sus: capacidades cognoscitivas o aptitudes, rasgos de personalidad, tendencias de conducta: actitudes y conocimientos adquiridos (teóricos y experienciales), los cuales se van amalgamando como una historia de vida que inicia con los primeros valores aprendidos en la niñez hasta aquellos principios adquiridos en diversos trabajos.

En este sentido, Ivancevich (2017), señala que las competencias para el rol mediador del docente son un conjunto de habilidades y conocimientos que una persona posee para realizar las actividades de gerencia en una organización educativa. Se hace necesario conocer cuáles son las competencias de liderazgo ya que esto permitiría trabajar en la adquisición, la recreación y la puesta en práctica de dichas competencias, entre ellas, se encuentran las relaciones interpersonales, la iniciativa y la toma de decisiones; por lo cual se pueden mencionar las siguientes:

- Efectivas relaciones interpersonales: Covey (2002: 754) señala que, las relaciones interpersonales deben ser entendidas como “una relación basada en el trabajo. Asimismo, toda contribución fomenta por sí misma los cuatro requerimientos básicos de las efectivas relaciones interpersonales, la comunidad, el trabajo en equipo, el

auto desarrollo y el desarrollo de los demás". Estas relaciones se consagran por la contribución que se hace en el propio trabajo.

- Poder para iniciar proyectos: Un líder con iniciativa debe tener pericia o habilidad de proceder con rapidez en contextos arduos, difíciles o desconocidos, siendo innovador, con disposición y proceder de manera auténtica y objetiva ante las adversidades. Para Covey (2002) quienes están dotados de iniciativa actúan sin esperar verse obligados por acontecimientos externos, esto es, anticipar la acción y evitar los problemas antes de que se presenten o también, aprovechar una oportunidad antes que sea vista por otros.
- Capacidad para la toma de decisiones: Robbins, (2017) señala que el desarrollo de la capacidad para tomar decisiones es un proceso de identificación y elección que comprenden una acción para tratar un problema concreto o aprovechar una oportunidad que se presente dentro del campo educativa.

3. DESARROLLO DEL ROL MEDIADOR DEL DOCENTE EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

El rol mediador del docente en las Instituciones educativas públicas del Distrito Especial Turístico y Cultural de Riohacha, debe ser indicativo de una compresión clara del lugar que la institución ocupa hoy y el que ocupará en su futuro. El rol mediador del docente en las Instituciones educativas públicas del Distrito Especial Turístico y Cultural de Riohacha de una organización educativa sirve de guía en la formulación de estrategias a la vez que le proporciona un propósito a la organización educativa, la misma debe reflejarse en la misión, los objetivos y las estrategias de la institución y se hace tangible cuando se materializan en proyectos y metas específicas cuyos resultados deben medirse mediante un sistema de índice de gestión bien definidos.

El rol mediador del docente en las Instituciones educativas públicas del Distrito Especial Turístico y Cultural de Riohacha es una imagen mental de un estado futuro deseado, una descripción de lo que una institución o una persona será dentro de un tiempo determinado hacia el futuro, que se debe expresar en el presente. En ese orden de ideas, Chiavenato (2017, p. 254) refiere que el su rol mediador de docente “es la imagen que la organización educativa tiene respeto de sí misma y de su futuro”.

Para Serna (2017, p. 175) el rol mediador del docente en las Instituciones educativas públicas del Distrito Especial Turístico y Cultural de Riohacha “es un conjunto de ideas generales, algunas de ellas abstractas; que proveen el marco de referencia de lo que una organización educativa quiere y espera ver en el futuro”, ya que señala el camino que permite a la alta gerencia establecer el rumbo para lograr el desarrollo esperado de la organización educativa en el futuro, representa el cambio y proyección de desarrollo que se pretende darle a una organización educativa para colocarla en una posición privilegiada de calidad y superioridad, frente a las mismas de su género.

En relación con lo anteriormente expresado, Francés (2016, p. 46) considera que “el rol mediador del docente en las Instituciones educativas públicas del Distrito Especial Turístico y Cultural de Riohacha viene a ser un retrato del futuro y, como tal, debe centrarse en las características que se desea llegue a tener una organización educativa u organismo”. Refiere la forma como se quiere ver una institución en un horizonte de futuro y de tiempo y cómo se quiere que el entorno y la sociedad vean ese escenario.

Es formulada para los líderes de la organización educativa: Los líderes deben comprender la filosofía y la misión de la organización educativa, entienden las expectativas y necesidades y el entorno de la organización educativa. Al formular el

rol mediador del docente en las Instituciones educativas públicas del Distrito Especial Turístico y Cultural de Riohacha se supone que los líderes incorporan su conocimiento de los actores educativos y de sus grupos de referencia, por esta razón se pueden determinar en varios puntos: Dimensión del tiempo: El rol mediador del docente en las Instituciones educativas públicas del Distrito Especial Turístico y Cultural de Riohacha debe ser formulada teniendo claramente definido un horizonte de tiempo. Este depende fundamentalmente de la turbulencia del medio y del entorno.

El rol mediador del docente en las Instituciones educativas públicas del Distrito Especial Turístico y Cultural de Riohacha debe ser apoyada y compartida por el grupo gerencial, así como por todos los colaboradores de la organización educativa. Por ello supone un liderazgo de Alta Gerencia y un apoyo integral de toda la organización educativa. La incorporación de la gestión gerencial debe convertirse en una tarea diaria permanente de toda estructura gerencial. Esta incorporación se logra por la consistencia entre la misión y los objetivos para lograrla.

Amplia y detallada: El rol mediador del docente en las Instituciones educativas públicas del Distrito Especial Turístico y Cultural de Riohacha no se expresa en números, debe expresar claramente los logros que se esperan alcanzar en el período escogido, cubrir todas las áreas actuales y futuras de la organización educativa. Por ello, el rol mediador del docente en las Instituciones educativas públicas del Distrito Especial Turístico y Cultural de Riohacha debe hacerse en términos que significan acción. Debe ser pues, la formulación amplia y detallada de donde nos imaginamos que la organización educativa está en el horizonte de tiempo escogido.

Positiva y alentadora: El rol mediador del docente en las Instituciones educativas públicas del Distrito Especial Turístico y Cultural de Riohacha debe ser inspiradora, impulsar el compromiso a la pertenencia de la organización educativa. Debe

tener fuerza, unificarlo, debe impulsar la acción, generar sentido de dirección, y camino para llegar al punto deseado. Debe redactarse en términos claros, fáciles de entender, de repetir. Debe transmitir fuerza, deseos de hacerla parte integral del comportamiento laboral de cada colaborador de la organización educativa.

Debe ser realista-posible: Al formularla debe tener en cuenta el entorno, la tecnología, los recursos y la competencia. La formulación del rol mediador del docente en las Instituciones educativas públicas del Distrito Especial Turístico y Cultural de Riohacha debe ser un esfuerzo gerencial basado en la experiencia y conocimiento del negocio como elemento fundamental para anticipar el futuro, para poder lograr acercarse a la realidad y tener claro un panorama más coherente de acuerdo al entorno.

4. ESTRUCTURA METODOLOGICA

El presente artículo que trata sobre El rol mediador del docente desde la perspectiva de la Resolución de Conflictos en las Instituciones educativas públicas del Distrito Especial Turístico y Cultural de Riohacha, se caracteriza por ser documental, ahora bien es documental debido a que toda la información requerida fue recopilada de diferentes fuentes en torno a la adquisición del conocimiento en la mejora de la resolución de conflictos. Entre las que se encuentran: libros, revistas especializadas, cuerpos legales, doctrinas, jurisprudencias, textos y materiales electrónicos, entre otras, las cuales orientan el desarrollo de la investigación que tiene como finalidad entender como es el rol mediador del docente desde la perspectiva de la Resolución de Conflictos en las Instituciones educativas públicas del Distrito Especial Turístico

y Cultural de Riohacha.

Ahora bien, en cuanto al diseño, el investigador considera lo planteado por Hernández, Fernández y Baptista (2016, p. 108), los cuales afirman que “el diseño de la investigación se refiere al plan o estrategia concebida para responder a las preguntas de investigación”. Es por estas razones, que para determinar el diseño de la investigación se estableció una metodología denominada investigación documental, la cual es aquella que se basa en la obtención y análisis de datos provenientes impresos u otros tipos de documentos.

Así mismo Sabino (2015), expone que el diseño de la investigación consiste en una estrategia o plan general que permite las operaciones necesarias para lograr el estudio del fenómeno a investigar. Una vez definido el tipo de estudio a realizar y establecidos los lineamientos para la investigación se concibe el plan o estrategia para responder o alcanzar los objetivos planteados; en este sentido, el conjunto de actividades que lograrán todos los objetivos propuestos en esta investigación.

El diseño de la investigación reside en el plan a seguir para llevar a cabo el proceso de búsqueda y análisis de los datos. Según Tamayo y Tamayo (2017, p. 34), consiste en el “Planteamiento de una serie de actividades sucesivas y organizadas que deben adaptarse a las particularidades de cada investigación y que nos indica los pasos y pruebas a efectuar y las técnicas a utilizar para recolectar y analizar los datos”. De conformidad con las características de esta investigación se puede describir el diseño de la misma como bibliográfico, debido a que se utilizaron datos secundarios.

Es decir, informaciones obtenidas y procesadas por otras personas, los cuales a la vez serían analizados por la autora a

los efectos de lograr los objetivos expuestos en la investigación. El beneficio primordial obtenido por el investigador de un diseño bibliográfico, es que le permite efectuar una serie de fenómenos, sobre todo cuando el problema de datos es disgregado y muy amplio.

.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Cada persona asume un punto de vista distinto según sea su experiencia y conocimiento acerca de los hechos, y por esto no puede pensarse que podrían tener un comportamiento similar al otro, considerando además que es egregio, es decir único, individual, irrepetible, teniendo cada uno personalidad diferente; por eso cada individuo es capaz de ver las cosas a su manera.

La comprensión del comportamiento individual según Robbins (2016) empieza con el repaso de las principales contribuciones de la Psicología del comportamiento educativa está representada por las características biográficas, la habilidad, la personalidad y el aprendizaje, variables individuales que son fácilmente claras de identificar en todas las personas.

El comportamiento para Robbins y Coulter (2016, p. 342) “son las conductas de las personas, modo de proceder y de comportarse”, y por ello, el comportamiento laboral “trata de manera más específica sobre las acciones en el ámbito laboral”, porque cada docente es diferente y ve las cosas distintas al otro, incluso se les muestra el mismo objeto, dos personas lo pueden observar diferente.

Así, en opinión del autor responsable de este estudio, los administradores deben entender a sus docentes logrando así el desempeño deseado. El individuo tiene muchas formas de cómo expresarse en la vida y eso es lo que distingue, a cada persona la percepción, el aprendizaje, la motivación y las necesidades permiten al individuo poder expresar sus sentimientos, cómo se siente en un lugar o puesto determinado. Por eso, la importancia de conocer al personal que labora en una institución; la proactividad laboral y estos cambios en el individuo lograra obtener un resultado favorable si son bien estimulados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barnes S. (2017). Sistemas de Gestión del Conocimiento. España. Thompson Editores Spain

Busot J (2016) Técnicas de Investigación Social: Teoría Y Ejercicios. Décimo Tercera Edición. Madrid, España: Paraninfo.

Carrión, J. (2016). Elementos de Cambio. Madrid. Editorial La Muralla.

Chávez T (2016) Introducción a la Investigación. Editorial Limusa. Maracaibo, Venezuela.

Díaz (2017). S. Aprendizaje Organizativo desde la Perspectiva del Cambio: Implicaciones Estratégicas y Organizativas. Tesis de Grado. Universidad de Deusto. San Sebastián.

González F. y Rodríguez H. (2008). Recursos Humanos. Dirigir y gestionar personas en las organizaciones educativas. ESIC Editorial.

Gordon, J (2016). Comportamiento Educativa. Editorial Prentice Hall.

Green, R. y Shanks, D. (2016). La existencia implícita y explícita de los sistemas. En memoria y cognición. Vol. 21.

Guns B. (2017). Aprendizaje Educativa. México. Prentice-Hall Hispanoamericana, S.A.

Martín, E. (2016). Gestión de Instituciones Inteligentes. México: Mc Graw Hill

Mertens, l (2016) Formación, Resolución de Conflictos y competencia laboral en las organizaciones educativas. Noriega Editores México www.cinterfor.org

Mertems, L, Wilde, R (2017). Aprendizaje Educativa y Experiencia Laboral. México. CEPAL www.oit.org.mx/simapro

Riesco M. y Díaz, F. (2016). Gestión y dominio del tiempo. Educación y futuro digital. En Educación Futuro. www.cesdonbosco.com

Rodríguez (2016), Factores asociados a la satisfacción laboral. 7ª Edición. Editorial Prentice Hall. México.

Sánchez y Vallbe (2017). Aprendizaje Educativa. Mc. Graw-Hill Interamericana. México

Senge, P. (2016). La Quinta disciplina. El Arte y la práctica de la organización educativa alerta al aprendizaje. Buenos Aires. Argentina: Editorial Granica.

Serpa, R. (2016). Control de la Corporación Cultural. Ideas innovadoras para una mejor práctica de negocios. www.cimeicema.edu.ar

Swieringa, J. y Wierdsma, E. (2016). Las Organizaciones educativas que Aprenden. México. Editorial

Tamayo y Tamayo, M (2017). El proceso de Investigación Científica. Editores Limusa.

15.

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS, UNA ALTERNATIVA PARA LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS

Johemir Jesús Pérez Pertuz
Henry Sánchez Ávila
Jenny Consuelo Mahecha
Francisco Conejo Carrasco

jmahecha@uniminuto.edu 3102156451
Uniminuto sede calle 80 Bogotá Colombia.
hsanchezav2@uniminuto.edu.co 3045900216
Uniminuto sede calle 80 Bogotá Colombia.

Resumen

Esta investigación nominada: “Estrategias Metacognitivas para la comprensión de textos narrativos” se centró en la utilización y análisis del uso de estas estrategias, para superar las dificultades de interpretación de lectura de textos narrativos, trabajados con los alumnos de 9º de secundaria; del colegio Nueva Delhi; esta investigación de paradigma cualitativo presenta un alcance exploratorio y descriptivo,

pretendiendo añadir nuevos datos a un tema poco explorado en relación con la interpretación de textos narrativos.

En relación con la pregunta de investigación ¿Cuáles son los efectos de utilizar estrategias metacognitivas para superar las dificultades de interpretación de textos narrativos en los estudiantes de grado 9° del colegio nueva Delhi I.E.D.? se presenta como resultados los siguientes aspectos: el manejo de las estrategias metacognitivas durante la lectura ponen en actividad la mente del estudiante, dando como resultado, la asimilación del texto y propiciando la conexión de varios elementos del contexto narrativo y la interacción de estrategias metacognitivas que ayudan a interpretar la información allí expuesta, facilitando la organización de los datos hallados durante la lectura, por lo cual aumenta el grado de comprensión del texto narrativo.

Los análisis realizados muestran que la utilización de estas estrategias propicia la adecuada interpretación de los textos narrativos y ayuda en la adquisición de saberes que cualifican lo personal y lo académico. Se recomienda profundizar en el uso de estrategias metacognitivas en diferentes campos de la escolaridad.

Palabras clave: metacognición, texto narrativo, interpretación, lectura; análisis .Comprensión lectora.

Abstract

This research nominated: "Metacognitive strategies for the comprehension of narrative texts" focused on the use and analysis of the use of these strategies, to overcome the difficulties of reading interpretation of narrative texts, worked with students in 9th grade; from the New Delhi school; This qualitative paradigm research presents an exploratory and descriptive scope, intending to add new data to a topic that has not been explored in relation to the interpretation of narrative texts.

Regarding the research question, what are the effects of using metacognitive strategies to overcome the difficulties of interpreting narrative texts in the 9th grade students of the new Delhi I.E.D. The following aspects are presented as results: the management of metacognitive strategies during the reading established in the student's activity, generating as a consequence, the assimilation of the text and promoting the connection of various elements of the narrative context and the interaction of metacognitive strategies that we help to interpret the information exposed there, facilitating the organization of the data found during the reading, so that the degree of understanding of the narrative text increases.

The analyzes carried out in the application of metacognitive strategies favor the adequate interpretation of the narrative texts and help in the acquisition of knowledge that qualifies the personal and the academic. It is recommended to deepen the use of metacognitive strategies in different fields of the school.

Keywords: metacognition, narrative text, interpretation, reading; analysis. Reading comprehension.

Introducción

Los temas tratados en la presente investigación versan entorno a una problemática de interés pedagógico, cuyo foco se dirige a la superación de algunas dificultades durante los procedimientos de comprensión de la lectura de textos narrativos, los cuales se trabajaron en una población escolar de secundaria del colegio distrital Nueva Delhi de Bogotá; El alcance de esta investigación es de tipo exploratorio el cual pretende establecer las causas que producen la situación analizada, además porque provoca cambios que se originan en los procesos escolares relacionados con la comprensión de lectura de textos narrativos durante la aplicación de estrategias metacognitivas.

El tema cobra importancia debido a que fortalece adecuadamente el entendimiento de textos narrativos, propiciando la lectura inferencial de los mismos, dando la posibilidad de avanzar en el terreno de la utilización de dichas estrategias; los capítulos que siguen inicialmente dan cuenta de los aspectos teóricos relacionados con dichas estrategias y los conceptos conexos con el tema tales como la comprensión de textos narrativos, la motivación; y una mirada a la didáctica de los anteriores procesos.

Desde los planteamientos anteriores se tiene como expectativa que esta investigación fortalezca el campo de investigación educativa, particularmente del área del lenguaje, brindando una perspectiva objetiva para enfrentar las dificultades de comprensión lectora de los textos ya mencionados.

Los planteamientos basados en los argumentos ya mencionados, tienden a facilitar el análisis de los efectos que se producen al implementar el uso de estas estrategias en el contexto de la lectura de textos narrativos, también pretende realizar una propuesta pedagógica que surge de la observación de las necesidades más urgentes halladas en el contexto donde se desarrolla la investigación, la cual se

desenvuelve teniendo en cuenta que se presentan limitaciones relativas a instancias legales y particulares del contexto escolar y que son inevitables.

En este orden de ideas, la investigación responde a los objetivos que plantean el modo en el que las estrategias metacognitivas ayudan al entendimiento de los textos narrativos, mientras que los objetivos específicos apuntan detectar las necesidades pedagógicas del contexto en el cual se desarrolla la investigación. Relacionado con los escolares de grado 9° del colegio nueva Delhi.
Partiendo de estos procesos se pudo determinar que el uso de estas estrategias provocó diferentes efectos en el desempeño escolar de los alumnos en los cuales se aplicó el uso de las estrategias metacognitivas.

Del mismo modo se vinculan a los hallazgos de investigación la identificación de lagunas de las necesidades de tipo pedagógica que presenta el contexto lector dentro de la comunidad educativa y que se circunscriben dentro de la necesidad de reestructurar las bases de enseñanza de la lectura, abordándola desde la instrucción de las estrategias metacognitivas que tiendan a fortalecer el desarrollo anímico y personal de los alumnos quienes reorientarían sus esfuerzos a la consecución de mejores logros.

Método y materiales

Esta investigación de paradigma cualitativo presenta un alcance, exploratorio y descriptivo, así lo plantea la propuesta cual dirige su atención principalmente a fenómenos sociales como lo señala Katayama (2014) constituye un procedimiento favorable a una serie de fenómenos, sobre todo sociales,

Que no son medibles o sopesables, por lo que escapan a la metodología de la investigación tradicional (2017).

es también, por esta razón que concuerda con las exigencias de la investigación, que por sus características pretende abordar una problemática de orden social como lo es la adecuada comprensión del texto narrativo, y es por este motivo el problema propuesto para el desarrollo de esta investigación plantea lo siguiente: ¿Cuáles son los efectos de utilizar estrategias metacognitivas para superar las dificultades de interpretación de textos narrativos en los estudiantes de grado 9° del colegio Nueva Delhi?

Siguiendo el mismo orden de planteamientos relacionados con la temática del problema y para atender a su desarrollo se analizaron anteriores propuestas como la de Larrañaga y Yubero (2015), en su investigación: “Evaluación de las estrategias metacognitivas de comprensión de textos narrativos”, desarrollaron un instrumento para evaluar las estrategias metacognitivas presentes en textos narrativos; para que esto pueda servir de ayuda en la mejora de los procesos de comprensión de textos y en su desarrollo didáctico. Además otras propuestas apuntan a la aplicación de instrumentos y pruebas tipo test, alguno de los cuales son bastante específicos como el MAI trabajado por Huertas, Vesga y Galindo (2014), realizaron un estudio para validar el instrumento Metacognitive Awareness Inventory (MAI), un inventario de habilidades metacognitivas, en una investigación titulada con el mismo nombre, donde su principal propósito fue adaptar y validar el instrumento denominado: inventario de habilidades metacognitivas, para su aplicación con la población colombiana, y patrocinada por la universidad Antonio Nariño.

Sin embargo ninguno de los antecedentes brinda la perspectiva que se instaura a través de la propuesta actual, la cual proporciona nuevos elementos y herramientas de tipo cognitivo para promover adecuadamente la lectura de textos narrativos desde una perspectiva novedosa y sencilla, la cual permite su apropiación de forma rápida y práctica.

Desde lo anterior se elaboraron instrumentos que favorecieron la recolección de informaciones con el propósito de desarrollar el presente estudio, estos

instrumentos son una prueba piloto por medio de la cual se desplego por medio del instrumento metacognitivo para la comprensión de textos narrativos ilustrado en la (imagen 4) cuyo contenido se presenta en tres fases, cada una de las cuales permite desarrollar parte del proceso general de comprensión lectora de textos narrativos, aplicando las habilidades metacognitivas para este fin. Este se aplicó de manera individual y descriptiva, explicando sus preguntas mientras se avanzaba en el ejercicio de lectura.

Desde este mismo enfoque se aplicó un segundo instrumento: ficha de notas de campo, juntos se aplicaron en un grupo de treinta escolares, este muestreo fue de carácter intencional, donde la muestra fue elegida por conveniencia, debido a la proximidad del investigador con el grupo de alumnos y por las características tanto personales como de desarrollo cognitivo que demostraba el grupo, facilito esta fase de la investigación, que sería posteriormente organizado a través de una matriz de análisis cualitativo de datos como se muestra en la siguiente imagen

Imagen 1 Matriz de análisis de datos cualitativos.

PLANEACION APLICACIÓN 1				
Cuáles son mis objetivos para esta lectura. PLAN-1-OBJ	Qué aspectos debo revisar del texto antes de realizar la lectura. PLAN-2-PREVTXT.	Cuales conocimientos necesito para realizar la lectura del texto. PLAN-3-CONCPREV.	Qué conocimientos tengo acerca de esta clase de textos. PLAN-4-ESP	Cuáles son las partes en las qué debo fijarme para entender el texto. PLAN-5-PART.TXT.
Finalizarla comprenderla para saber más de la lectura.	Leer el texto analizar cada parte para después resolver la actividad.	El vocabulario conocer la extensión del texto, y analizar cada parte del texto para desarrollar la actividad.	Saber si lo entiendo o como voy a manejar el material.	Títulos, subtítulos y otras partes importantes.
Comprender y analizar la lectura.	Títulos y otras partes del texto.	Tratar d entender el texto leer y comprender la lectura.	Explicaciones del vocabulario. Y la Clase de texto.	Inicio desarrollo desenlace, que tipo de texto es, tipo de lenguaje.
Leer una buena historia y aprender de ella.	El autor del texto y el contenido de la historia.	Muy pocos por que no acostumbro a leer este tipo de texto.	Pocos no acostumbro a leer este tipo de textos.	Protagonistas acciones, y lugares mencionados en el texto.
Entender para desarrollar rápidamente y de manera inteligente las preguntas.	La clase de texto si es literario o no si entiendo el vocabulario.	El vocabulario.	Reconocer el tipo de texto.	Párrafos subtítulos puntuación, y la generalidad del texto.
Leer el texto completo y entenderlo.	Los conocimientos que necesito para Poder realizar la actividad de la clase Y conseguir entender el vocabulario nuevo.	Que el maestro me pueda explicarlas palabras o vocabulario desconocido.	Tratar de entender el texto para explicarlo luego.	En la narración o en lo que dicen para entender el texto.

Está matriz propicio la recolección de datos provenientes de

Los instrumentos de investigación, se organizó de acuerdo a las estrategias metacognitivas permiteindo ver en detalle como se desarrlollo por parte de los estudientes cada una de estas estartegias durante la lectura del texto narrativo.

Siguiendo los anteriores razonamientos cabe señalar que esta recolección de datos a su vez facilito la creación de tablas de hallazgos de investigación (imagen 2) la cual sirvió para sintetizar la información, permitiendo categorizarla para pasar a analizarla y posteriormente exponer los resultados más relevantes a partir de los cuales se realizarían las conclusiones.

Imagen 2 Tabla de hallazgos de investigación.

	categoría metacognición	
	Subcategoría: Monitoreo	
	Pregunta orientadora	Hallazgos instrumentos 1 y 2
1	Qué estrategias uso mientras leo para analizar la información del texto.	En cuanto al uso de estrategias se halló que una de las principales estrategias consiste en realizar resúmenes, subrayar y anotar, además, hacer deducciones sobre o que narra la lectura. Otra clase de estrategia es usar la imaginación para tratar de entender la información que lee; también, centrar su atención en la lectura para analizar la información. Así mismo, descartando información irrelevante. Algunos alumnos no usan estrategias para leer o no monitorean el proceso de lectura, seguramente porque no se proponen realizar adecuadamente la lectura.
2	Cómo identifico la información más significativa del texto.	En relación con esto se halló que los estudiantes identifican la información buscándola y subrayándola, para luego anotarla, también observando lo que al alumno le parece más llamativo o importante y para esto eligen conocer la historia o saberla. También, observando los giros argumentales que da la historia, además, dicen que la información importante del texto es la que da lógica significativa a la lectura. Debido a que los estudiantes buscan la información importante leyendo a saltos pierden la continuidad de la idea que leen y por esta razón entienden equivocadamente y desarrollan mal la actividad de lectura.
3	De qué manera reviso mis objetivos de lectura.	Referente a esto, se halló que se revisan cuando el estudiante ha terminado de leer y durante la realización de la lectura, verifica si ha entendido o no tiene claro. También, cuando desarrolla un proceso ordenado analizando las cosas y creando soluciones para lo que le falta; revisando y examinando que conocimientos desean extraer de la lectura.

En la cual se refleja parte de la información que facilito presentar los resultados de la investigación; Además estos datos fueron revisados cuidadosamente para arrojar resultados cualitativamente

significativos y así garantizar que se pudiera a futuro profundizar aún más en este campo de investigación y también con el propósito de presentar resultados que al ser expuestos cobraran más autenticidad y validez.
Como complemento a la anterior información se presenta a continuación la imagen de los
por medio de las cuales se recopilaron datos de observación del contexto de la case de español, contemplando algunos indicadores relacionados con diversos aspectos de la misma clase.

Imagen 3: ficha de notas de campo

Este instrumento recoge información de manera directa durante la observación de los procesos de lectura aplicando las estrategias metacognitivas a la lectura de textos narrativos. Además se usa para registrar aspectos específicos a partir de elementos metodológicos según indicadores relacionados con lo que se va a observar.	
COLEGIO NUEVA DELHI I.E.D.	**Fecha:**
OBSERVADOR: Henry Sánchez Avila.	**AREA: lengua castellana**
Situación	**indicador**
	I1- reconoce la clase de texto que va a leer.
Observación:	

PLANTILLA PARA LA LECTURA DE TEXTOS NARRATIVOS	
Titulo del texto:	
Nombres y apellidos del lector:	
ETAPA DE PLANEACION Durante esta etapa debes planear, lo que vas a realizar, crear y organizar el espacio de lectura siguiendo objetivos personales que deseas alcanzar y que están relacionados con la actividad de lectura.	
Preguntas necesarias para desarrollar cada etapa Por favor léelas y anota tus respuestas en la columna de la derecha.	Anota en las casillas de la parte de abajo tus respuestas.
¿Qué materiales necesitas? Anótalos y ten en cuenta que son los que usaras durante la lectura.	
¿Cuánto tiempo necesitaras para realizar la lectura? Calcula aproximadamente ¿cuanto tiempo necesitas para desarrollarlo incluidas las actividades?	
Anota tus objetivos personales relacionados con el texto que vas a leer	
MONITOREO Desarrollar el proceso de lectura trabajando las diferentes etapas	
Revisa las actividades de la lectura, inícialas teniendo en cuenta las dudas que se puedan presentar, anótalas y trata de resolverlas con ayuda del docente.	
Identifica y anota los aspectos más importantes del texto que lees. Dialoga con los compañeros y el docente.	

Los instrumentos ya mencionados se validaron por medio de dos métodos: juicio de expertos y una prueba piloto; además se han obtenido los consentimientos informados de parte de la rectoría del colegio y también de parte de los acudientes y padres de familia de los alumnos; con lo cual se garantizaba la idoneidad del proceso en cuestión.

Resultados

En relación con la pregunta de investigación ¿Cuáles son los efectos de utilizar estrategias metacognitivas para superar las dificultades de interpretación de textos narrativos en los estudiantes de grado 9° del colegio nueva Delhi I.E.D.? se puede asegurar que se detectaron los siguientes aspectos a manera de efectos: El manejo de las estrategias metacognitivas durante la lectura de textos narrativos ponen en actividad la mente del estudiante, generando como consecuencia la activación de procesos cognitivos, y favoreciendo la conexión de varios elementos del contexto narrativo y la interacción de estrategias metacognitivas que propician la interpretación de la información allí expuesta, además facilita la organización de los datos hallados durante la lectura, por lo cual aumenta el grado de comprensión y por ende la apropiación de la información con la que se interactúa.

Además de lo anterior, trabajar con estrategias metacognitivas promueve la autorregulación de nuestros procesos tanto cognitivos como personales de varias clases, con lo que las rutinas escolares se ven cualificadas y esto genera en lo personal mayor confianza para quien usa estas estrategias. Así mismo y como es natural estos procesos avanzan en sentido de la autorregulación, esto representa que quien trabaja bajo los anteriores planteamientos será capaz de autoevaluarse y por lo tanto de valorar adecuadamente el trabajo académico que realiza, lo cual le permitirá detectar lo posibles errores o dificultades del proceso que realiza y en consecuencia se convertirá en un alumno mucho más consciente de lo que realiza.

En este mismo orden de razonamientos se realizaron hallazgos importantes relacionados con las dificultades que se presentan al momento de interpretar el texto narrativo, se encontró que los alumnos no poseen estrategias y procesos que les ayuden a desarrollar adecuadamente la comprensión del contexto de lectura, esto

trae como consecuencia el bajo nivel de interpretación y apropiación de significados y conceptos relacionados con el tema de la lectura.

Además de lo anterior se pudo detectar que se presenta desorden durante la lectura que aumenta cuando falla el manejo consciente de la atención, de donde surgen varias complicaciones, las cuales apuntan a debilitar el entendimiento de lo que se quiere trabajar, generando desagrado y abandono de la actividad.

Así mismo se observó que existen elementos anexos a la pérdida parcial de la atención la cual se vincula con el manejo del vocabulario, este último se haya en déficit debido básicamente a que el estudiante posee poca memoria semántica, es decir recuerda de manera parcial algunos significados, pero esto no es suficiente ya que no aplica a todos los contextos, que en sí mismos son variadamente diferentes.

En consecuencia de lo anterior se hace necesario generar estrategias didácticas que apoyen el correcto manejo de la atención, lo cual plantea la inquietud de mejorar las prácticas de enseñanza – aprendizaje, que vinculen tanto al estudiante como al docente en un proceso interesante para las dos partes, cualificando el contexto escolar.

Conclusiones

Tanto las conclusiones como las recomendaciones apuntan a la comprensión final que se plantea durante toda la investigación y cuyo foco hace dirigir la atención hacia los procesos de interpretación de textos narrativos, los cuales al entrar en contacto con las estrategias metacognitivas regeneran y cualifican los procesos interpretación dotándolos de sentido.

Los análisis realizados muestran que se requieren cambios en las rutinas escolares de los docentes y estudiantes, planteando la necesidad de acceder a la adquisición de nuevos roles pedagógico y personal que coadyuven a cualificar la lectura de textos narrativos desde una perspectiva renovadora y generadora de significado en lo académico y sentido en lo personal.

En lo referente a las recomendaciones pertinentes a la investigación actual se considera adecuado hacer las siguientes anotaciones: Profundizar en los aspectos más relevantes propuestos para cualificar las prácticas de comprensión lectora de textos narrativos, ya que con esto se conseguiría superar de manera significativa las dificultades de interpretación de los mismos.

Desarrollar procesos curriculares que faciliten a la comunidad educativa la apropiación e implementación de las estrategias metacognitivas lo cual redundaría en beneficio de la comunidad misma y sus logros a largo plazo.

Referencias

Alama, C. (2015). Hacia una didáctica de la metacognición. Revista Horizonte de la Ciencia, 5 (8) Julio, 2015 FE/UNCP. ISSN: 2304-4330. p. 77-86. Recuperado de:https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5420477.pdf.

Arias W., Zegarra, J., y Justo, O. (2014). Estilos de aprendizaje y metacognición en estudiantes de psicología de Arequipa Perú. Revista Liberabit, 20(2) páginas: 267-279. ISSN: 2233-7666. 2014 Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú. Recuperado de: http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v20n2/a08v20n2.pdf

Bornhofen, L., De Melo, A., Franco, C., de la Rosa, V., y Chirino, B. (2013). La metacognición como estrategia reguladora de la comprensión lectora en alumnos de 6º año de primaria. Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación, Año 4, Núm. 7. Editada por Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México. ISSN: 2007-3003. Recuperado de:http://rieege.tecvirtual.mx/index.php/rieege/article/viewFile/80/52.pdf

Caldera, R., Escalante, D., Urrecheaga, M., y De Serrentino, T. (2010). Práctica pedagógica de la lectura y formación docente. Revista de Pedagogía, 31(88). Escuela de Educación, Universidad Central de Venezuela, Caracas. Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/pdf/p/v31n88/art02.pdf

Campbell, Y. (2008). La comprensión de textos: análisis de microestructuras textuales en estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, Arjé Revista de Postgrado, 2(3). Universidad de Carabobo de Face. FACE-UC. Recuperado de: http://arje.bc.uc.edu.ve/arj03/art04.pdf.

Cerrón, A. (2014). Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en estudiantes de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación – UNCP de Huancayo. Revista Horizonte de la Ciencia, 4(6). FE-UNCP/ISNN 2304 – 4330. Recuperado de: http://www.uncp.edu.pe/revistas/index.php/horizontedelaciencia/article/view/98.pdf

Chirinos, N., y Nuris, M. (2012).Estrategias metacognitivas aplicadas en la escritura y comprensión lectora en el desarrollo de los trabajos de grado. Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte Estado Zulia. nº 17. ISSN. 2145-9444 (On line). Recuperado de https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/344-las-estrategias-metacognitivas-aplicadas-en-la-escritura-y-comprensin-lectora-en-el-desarrollo-de-los-trabajos-de-gradopdf-cCOYt-articulo.pdf

De Barón, G. (2016). La lectura crítica en Educación Básica Secundaria y Media: la voz de los docentes. Revista Cuadernos de Lingüística Hispánica, núm. 28, pp. 207-232. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Tunja, Colombia. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/3222/322246463011.pdf

De Moreno, A., y Arex, A. (2014). La metacognición como herramienta en la lectura

de textos universitarios. Revista Acción pedagógica, Nº 23, pp. 38-46. Venezuela. Recuperado de: http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/40898/1/dossier04.pdf.

Gómez, E., Cacheiro, M., Camilli, C., y Fuentes, J. (2016). Didáctica general y formación del profesorado. Recuperado de: https://www.unir.net/wp-content/uploads/2016/07/DIDACTICA_GENERAL_baja.pdf

Guevara, Y., Guerra, J., Delgado, U., y Flores, C. (2014). Evaluación de distintos niveles de comprensión lectora en estudiantes mexicanos de psicología. Revista Acta Colombiana de Psicología, 17(2), pp. 113-121 Universidad Católica de Colombia. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79832492012.

Heit, I. (2012). Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la Asignatura Lengua y Literatura [en línea], Revista de Psicología, 8(15). Disponible en: http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/estrategias-metacognitivas-comprension-lectora.pdf.

Hernández, S. y Fernández, C., Baptista M. (2014) Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill. Recuperado de: http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf

Jaramillo, L. y Simbaña, V. (2014) la metacognición y su aplicación en herramientas virtuales desde la práctica docente. Revista Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, núm. 16, pp. 299-313. Universidad Politécnica Salesiana Cuenca, Ecuador. Recuperado de: Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846097014

Katayama, R. (2015) Introducción a la Investigación Cualitativa: Fundamentos, métodos, estrategias y técnicas. Universidad Inca Garcilaso de la Vega. Lima Perú: editorial nuevos tiempos nuevas ideas. Recuperado de: http://repositorio.uigv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.11818/559/INTRODUCCIÓN%20A%20LA%20INVESTIGACIÓN%20CUALITATIVA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Larrañaga, E., y Yubero, S. (2015). Evaluación de las estrategias metacognitivas de comprensión de textos narrativos. Revista Ocnos, 14, 18-27. DOI 10.18239/ocnos_2015.14.02. Universidad de Castilla-La Mancha. España. Recuperado de: https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2015.14.02.

López, A. (2015). Estrategias metacognitivas de comprensión de lectura en el aula de español como segunda lengua o lengua extranjera. Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica. Publicación Semestral, Volumen 41. ISSN-0377-628X. Recuperado de: https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/download/23743/23915.

Montes A., Rangel Y., Reyes J. (2014) comprensión lectora. Noción de lectura y uso de macrorreglas. Revista Ra Ximhai, vol. 10, núm. 5, julio-diciembre, 2014, pp. 265-277. Universidad Autónoma Indígena de México El Fuerte, México. Recuperado de:https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134018.pdf

Morales, D., Galvis, A., y Castillo, M. (2009). Didáctica de la lectura basada en metacognición. Revista folios Segunda época, No 30, pp. 3-24. Universidad Pedagógica Nacional recuperado de: http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n30/n30a01.pdf

Muñoz, A. y de Castro, M. (2017). Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual. Revista Cuadernos de Lingüística Hispánica, núm. 29, pp. 223-244. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja,

Colombia. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322249834011.pdf.

Poggioli, L. (2015). Enseñando A Aprender. Estados Unidos: Nova Southeastern University. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/266231891.

Ramírez, P., Rossel, K. y Nazar, G. (2015) Comprensión lectora y metacognición: Análisis de las actividades de lectura en dos textos de estudio de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de séptimo año básico. Revista Estudios Pedagógicos, vol. XLI, núm. 2, 2015, pp. 213-231Universidad Austral de Chile. Valdivia, Chile. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173544018013

Rodríguez, B., Calderón, M., Leal, M., y Arias, N. (2016). Uso de estrategias metacomprensivas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de segundo ciclo de un colegio oficial en Bogotá, Colombia. Revista folios. Segunda época, número 44, pp. 93-143. Universidad pedagógica nacional facultad de humanidades. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n44/n44a06.pdf.

Sáiz, M. y Román, S. (2011). Entrenamiento metacognitivo y estrategias de resolución de problemas en niños de 5 a 7 años. Revista International Journal of Psychological Research, 4(2), pp. 9-19. Universidad de San Buenaventura Medellín, Colombia. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299023516002.pdf

Santiesteban, E., y Velázquez, K. (2012). La comprensión lectora desde una concepción didácticocognitiva. Revista Didasc@lia: D&E. 1(3), pp. 103-110. Publicación cooperada entre CEDUT- Centro de Estudios de Didáctica de la Universidad de Las Tunas y CEdEG-Granma, CUBA. ISSN 2224-2643. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4228654.

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. Revista Ibero-Americana de Educación. N. º 59, pp. 43-61 (ISSN 1022-6508). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI. Recuperado de: https://rieoei.org/rie59a02.pdf.

UNESCO. (2016). Aportes para la enseñanza de la lectura. Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO, Santiago de Chile. Recuperado de:http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002448/244874s.pdf.

Vázquez, A. (2015) La Metacognición: Una herramienta para promover un ambiente áulico inclusivo para estudiantes con discapacidad. Ministerio de Educación Pública, Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva. Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Jornal) Vol. 19 (3) pp. 1-20. EISSN: 1409-4258. Recuperado de: http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/6873/706.

Veiga, I., Vila, J., García, J., Contreras, A., y Elosúa, M. (2013). Comprensión lectora y procesos ejecutivos de la memoria operativa. Revista Psicología Educativa del colegio oficial de Psicólogos de Madrid- España, 19(2), pp. 103-111. Recuperado de: http://inie.ucr.ac.cr/programa/mejoramiento/wp-content/uploads/2015/08/Comprensión-lectora-y-procesos-ejecutivos-de-la-memoria-operativa.pdf

16.

INTELIGENCIAS MÚLTIPLES, ESTILOS DE APRENDIZAJE: POTENCIADORES DE LA INVESTIGACIÓN Y EL ESPÍRITU CREATIVO A TRAVÉS DE LA CLASE INVERTIDA.

María Otilia Cancino Rico
Correo: oticar@gmail.com
Liseth María Villar Guerra
Correo: lisethvillar@gmail.com

Universidad del Atlántico

2019

Estilos de aprendizaje, Inteligencias múltiples: potenciadores de la investigación y el espíritu creativo a través de la clase invertida.

María Otilia Cancino Rico
Correo: oticar@gmail.com
Liseth María Villar Guerra
Correo: lisethvillar@gmail.com

Resumen

Este proyecto propone valorizar la teoría de las inteligencias múltiples, la identificación de los estilos de aprendizaje y las ventajas de la clase invertida, para potenciar la investigación y el espíritu creativo en los estudiantes del programa de lenguas extranjeras, de la Universidad del Atlántico.

Como profesores de idiomas de una Universidad pública en Colombia, experimentamos a menudo una preocupación entre los profesores por integrar en sus cursos, métodos innovadores que favorezcan el aprendizaje. En respuesta, hemos realizando investigaciones en torno a la clase invertida o "flipped classroom" en un contexto donde la identificación de los estilos de aprendizaje, y las inteligencias múltiples de nuestros estudiantes orientan las estrategias y actividades que se van a implementar. Un análisis serio nos lleva a compartir nuestras experiencias, a dar a conocer la simbiosis utilizada, evaluar los aportes de dicha metodología y, por último, proponer una serie de actividades que podrían mejorar la competencia investigativa y creatividad de nuestros estudiantes en los diferentes cursos que hacen parte de la malla curricular del programa.

Palabras claves: espíritu creativo, investigación, inteligencias múltiples, estilos de aprendizaje, clase invertida.

Introducción

El foco de esta propuesta es la simbiosis de inteligencias múltiples, estilos de aprendizaje y la clase invertida donde, por una parte, la identificación de las inteligencias múltiples y los estilos de aprendizaje de los educandos permite a los profesores y estudiantes disfrutar de los atributos que conducen a una mejor comprensión de los caminos para el desarrollo de competencias en idiomas extranjeros (Cancino, Loaiza, & Zapata, 2009). Por otra parte, hemos constatado como fruto de nuestra experiencia que nuestros estudiantes siguen habituados a las explicaciones detalladas del profesor, quien haciendo clases magistrales logra hacer comprender el tema explícitamente. Este procedimiento reduce al mínimo el tiempo para el intercambio de ideas dejando muchas veces por fuera el análisis, la interpretación, la interacción y la remediación que requiere un futuro formador en lenguas extranjeras. Más allá de las exigencias institucionales y de la metodología empleada por el profesor, lo inquietante es la falta de autorregulación y las dificultades para resolver los problemas en autonomía de los estudiantes. Potenciar sus capacidades investigativas y espíritu creador no es tarea fácil, es una tarea que requiere de un cierto grado de autonomía, una guía facilitadora del docente y un compromiso de parte y parte.

Justificación

EstaEs por ello que, esta propuesta busca promover la aplicación de las teorías de las inteligencias múltiples y los estilos de aprendizaje como estrategias de autorregulación y autoconocimiento en la puesta en marcha de la clase invertida, para promover la investigación y la creatividad de futuros docentes en lenguas extranjeras..

Este proyecto de investigación señala los problemas asociados a la metodología empleada por los profesores en el contexto de la educación superior al abordar el desarrollo de la competencia investigativa y el espíritu creativo en la enseñanza de una lengua extranjera y de competencias básicas que todo docente en formación debe

tener, ignorando muchas veces los estilos de aprendizaje, los ritmos y la autonomía de los estudiantes.

Existen tres razones fundamentales que impulsan la aplicación de esta propuesta justificable desde el punto de vista teórico y a partir de una perspectiva de pertinencia y factibilidad.

En cuanto a su justificación teórica, este proyecto constituye una contribución importante en la búsqueda de la didáctica para la formación de futuros docentes en idiomas extranjeros.enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera y de competencias básicas en investigación de los futuros formador del programa de Lenguas Extranjeras de la Universidad del Atlántico. Por otra parte, este proyecto se centra en el reconocimiento y teoría de los estilos de aprendizaje de los estudiantes, un tema ampliamente estudiado por psicólogos, pedagogos que se preocupan por saber cómo aprenden los seres humanos. Sin embargo, los profesores y los didactas**didácticos** no logran ponerse de acuerdo sobre las estrategias que deben desarrollarse para que el aprendizaje sea efectivo y eficaz., sobre todo en el ámbito de las lenguas extranjeras. Así mismo, se pretende potenciar la enseñanza de las lenguas valorizando las inteligencias múltiples de los estudiantes en el contexto de una clase invertida que en la actualidad es el foco de investigación en múltiples contextos pedagógicos, lo que demanda por parte de los docentes investigadores la suficiente experimentación que permita demostrar sus fortalezas y limitaciones.

En lo concierniente a la pertinencia para llevar a cabo este trabajo, conviene resaltar la importancia de fomentar en nuestros estudiantes el reconocimiento de sus estilos y las inteligencias múltiples, que son de gran utilidad para el docente en cuanto que le ofrecen pautas, de cómo trabajar con un ser humano más integral, con diferentes potencialidades y habilidades. En esta línea, el aporte práctico de una pedagogía innovadora, como lo es la simbiosis entre la clase invertida, los estilos de aprendizaje y las inteligencias múltiples exige por parte de los investigadores un análisis serio, concluyente y con resultados fiables sobre la base de la investigación científica.

En cuanto a la factibilidad de este estudio, ha tenido el propósito de vislumbrar una solución concreta al problema de la metodología con la que se podría abordar el desarrollo de la competencia investigativa y del espíritu creativo en futuros docentes del programa de Lenguas Extranjeras de la Universidad del Atlántico. Para estala enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera. Esta investigación se ha intentado, mediante diversos procesos, actividades y acciones, aplicar la experiencia de una clase "al revés" en la que el perfil de aprendizaje de los estudiantes y sus potencialidades es determinante. Cabe mencionar que este estudio no requirió de grandes inversiones por parte de la Universidad en cuestióndel Atlántico, puesto que contamos con una plataforma de interacción con nuestros cursos del tipo Moodle, SICVI-567, un espacio decididamente útil en el proceso de la clase invertida. Las herramientas de google, como los sitios, el correo, drive y Google classroom, también han sido ventajosas para nuestra experiencia.

En consecuencia, es posible afirmar que los resultados de este proyecto de investigación tendrán un vasto impacto en el dominio de la Didáctica de los idiomas extranjeros, la formación investigativa y el desarrollo del espíritu creativo en específico, sobre la comunidad académica objetivo.

Formulación del problema

En el desarrollo de nuestra labor como docentes hemos encontrado que, con la utilización de nuevas herramientas educativas, ya los educandos dentro de su estilo de aprendizaje no solo se conforman solo con las clases magistrales de otrora, sino que demandan de los docentes otras formas de acercarlos a los nuevos conocimientos. ElPrecisamente el punto de partida de esta investigación es la certeza que da la experiencia ante un público universitario y la observación de que en el aula de clases como docentes tenemos a cargo la formación de futuros licenciados en estudiantes que aprenden las lenguas extranjeras de forma diferente, que procesan e interactúan con la información desde múltiples mecanismos, y que responden a estímulos según sus preferencias, intereses intrínsecos y motivaciones del entorno.

Todo lo anterior, nos lleva a plantearnos el siguiente interrogante con miras a explorar soluciones:

¿De qué manera potenciar el desarrollo de competencias investigativas y el espíritu creativoaprendizaje de los estudiantes del Programa de lenguas extranjeras teniendo en cuenta la simbiosis entre las teorías de las inteligencias múltiples y los estilos de aprendizaje en la clase invertida?

Objetivos

Objetivo general

Potenciar el desarrollo de competencias investigativas y el espíritu creativoaprendizaje de los estudiantes del Programa de lenguas extranjeras con el apoyo de la simbiosis entre las teorías de las inteligencias múltiples y los estilos de aprendizaje en la clase invertida.

Objetivos específicos

- Identificar las inteligencias múltiples y los estilos de aprendizaje de los estudiantes.
- Analizar las virtudesbondades de las teorías de las inteligencias múltiples y los estilos de aprendizaje.
- Determinar la autorregulación de los estudiantes frente a su formación investigativa mediante la clase invertida.
- Guiar a los estudiantes en el diseño e implementación de un proyecto de aula para resolver un problema de aprendizaje de idiomas extranjerosmediante la clase invertida.
- Evaluar los alcances de los estudiantes con la creación de esta simbiosis.

Marco teórico

Este estudio se sustenta fundamentalmente en la teoría de la identificación de los estilos de aprendizaje, las inteligencias múltiples, el aprendizaje de una lengua extranjera y el desarrollo de competencias investigativas y el espíritu creativo en el marco de la clase invertida.

La clase invertida

En lo concerniente a la clase invertida o "Flipped Classroom", para este trabajo nos hemos apoyado en la definición de (Lestonat, 2015), según la cual se trata de un método pedagógico que se articula alrededor de actividades de aprendizaje realizadas en equipos de trabajo en clase favoreciendo de esta forma la co-construcción (o co-elaboración) de aprendizajes entre pares y que se apoya en la adquisición individual de contenidos gracias a las Tic. Con la implementación de la clase invertida (Lebrun & Lecoq , 2015) se puede potenciar el aprendizaje de una lengua extranjera al aprovechar al máximo la posibilidad de hibridar los contenidos, es decir, de conciliar los dos tipos de formación (a distancia - presencial). Estos mismos investigadores, consideran, por una parte, que la hibridación alivia la formación presencial, en particular en clases difundidas en formato de vídeo, actividades pedagógicas en línea o de trabajo y búsqueda personal tutoreada. Por otra parte, los momentos de la clase se focalizan y se convierten en momentos indispensables de explicitación, de sistematización, de remediación, de motivación, de interacción, de colaboración entre otros.
Se ha propuesto entonces como un enfoque que refuerza el estudio en la casa y favorece la puesta en escena de actividades diferenciadasdiferentes y de interacción en el aula de clases.

En lo que a antecedentes se refiere, si bien es en los últimos años que la clase invertida ha generado un impacto importante en la comunidad científica tanto en artículos en línea como en las publicaciones especializadas internacionales (Bergmann & Sams, 2014; Norman, R. 2014. Lebrun & Lecoq. 2015; Bissonnette & S. e. 2013), es posible encontrar dinámicas pedagógicas anteriores que ya proponían modificar el esquema tradicional de la clase.

Entre los primeros antecedentes aparece el trabajo de (Walvoord y Johnson Anderson, 1998) que consistía en propiciar un primer acercamiento de los estudiantes con el contenido. Luego, en la clase tiene lugar la comprensión del contenido (sintetizar, analizar, resolver problemas) a través de un aprendizaje activo. Con el objetivo de asegurar que los estudiantes realicen la preparación necesaria para el trabajo en el aula, éstos debían realizar una serie de actividades (ensayos, cuestionarios, etc.) antes de la clase.

A nivel nacional, los trabajos de las docentes investigadoras Rolong & Villar demuestran desde hace más de dos años que la experiencia de la clase invertida dinamiza la enseñanza aprendizaje de las lenguas extranjeras al combinar las potencialidades de varios enfoques: la pedagogía activa, el aprendizaje por proyectos, el autoaprendizaje, el aprendizaje mediante los pares y el aprendizaje colaborativo. Las mismas autoras integran a la clase invertida la teoría de los estilos

de aprendizaje en la que el perfil de aprendizaje de los estudiantes ha sido determinante. (Mónica Rolong, Liseth Villar, 2018)

Estilos de aprendizaje

Otro pilar principal de este estudio son los estilos de aprendizaje, cuya definición según la caracterización de Keef (1988) luego retomada por (Alonso, 1994) indica que:

> "*Los estilos de aprendizaje corresponden a los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos útiles como indicadores relativamente estables, de cómo los estudiantes perciben las interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje".*

Como docentes que intervenimos en el nivel universitario, consideramos de una enorme utilidad determinar las características del perfil de aprendizaje de los estudiantes porque en función de estas, las estrategias de enseñanza pueden adaptarse (Cancino , Loaiza Villalba , & Zapata , 2009). Existe una gama amplia de teorías para definir los estilos de aprendizaje: la manera de procesar la información, la manera de decodificarla, y lo que se desea aprender, variará dependiendo del contexto. Para esta experiencia, el modelo presentado por Kolb y más tarde desarrollado por (Alonso, Galllego y Honey, 1994) será adoptado para el análisis tomando como herramienta principal el test CHAEA, que categoriza los estudiantes en activos, reflexivos, teóricos y pragmáticos, tal como se muestran en la ilustración 1 donde algunas habilidades y destrezas son caracterizadas como resultado de un análisis factorial por parte de los autores.

Este modelo de Kolb, explicado por (Alonso, M. Duque, L. y Correa S., 2013) se basa en la forma en que los estudiantes utilizan la información. Según este autor, para aprender algo tenemos que trabajar, modelar la información que recibimos. En la práctica, la mayoría de nosotros tiende a especializarnos en un solo aspecto. Lo mejor sería aprender a través de estas cuatro caras: actuar, reflexionar, experimentar, teorizar. Por ello, el recurso a la clase invertida en esta experiencia intenta canalizar las competencias investigativas de los docentes en formación a través de las diversas actividades que garantizan la cobertura de estos cuatro aspectos de la rueda de Kolb.

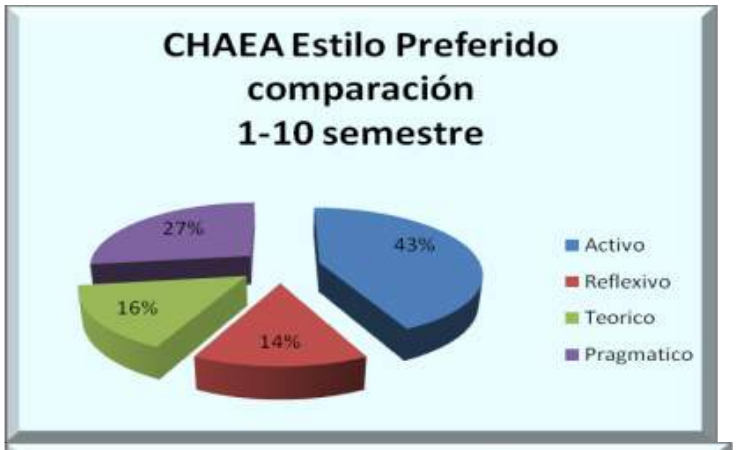
Instrumentos de identificación de los estilos de aprendizaje

A continuación, presentamos una tabla comparativa de los diferentes trabajos que se han hecho sobre la teoría de los estilos de aprendizaje que demuestra algunas coincidencias encontradas entre los diferentes modelos e instrumentos de identificación de los estilos de aprendizaje. (Cancino Rico M. O., 2018)

KOLB	CHAEA	ISALEM	VAK
Divergente	Pragmático	Metódico Pragmático	Sistema de Representación Visual
Acomodador	Activo	Intuitivo pragmático	SR Visual/Kinestésico
Asimilador	Teórico	Metódico Reflexivo	SR Auditivo
Convergente	Reflexivo	Intuitivo Reflexivo	SR Visual/Kinestésico

1Tabla comparativa de los estilos de aprendizaje

Estudios anteriores



Los gráficos muestran que:

> "Los estudiantes del programa de Idiomas Extranjeros de acuerdo al cuestionario ISALEM, se encuentran en un 67%, entre lo metódico reflexivo, y lo intuitivo pragmático (…) Están dotados para planificar; crear "modelos científicos", definir problemas y desarrollar teorías. Finalmente, a quienes les gusta aprender de manera práctica; les apasiona realizar proyectos e involucrarse personalmente en nuevas experiencias". (Cancino Rico M. , 2012)

En ese momento los estudiantes del programa mostraron tener un estilo preferencial activo de acuerdo con los resultados del cuestionario CHAEA, es decir que les gusta implicarse activamente en las tareas, aprender por medio de variedad de actividades y dialogar.

Inteligencias múltiples

Por otra parte, en lo relacionado con la Teoría de las Inteligencias Múltiples, partimos de la necesidad de cambiar la representación que se ha aceptado por la sociedad como inteligencia, en donde se privilegian las habilidades lingüísticas y lógico-matemática, dándole menor importancia por ejemplo a las habilidades artísticas o los

talentos musicales de nuestros estudiantes. Nos basamos en las valiosas aportaciones de la teoría de la inteligencia de Howard Gardner que trae consigo una reflexión profunda sobre el concepto que anteriormente se tenía de ella. Para Gardner la inteligencia se define como:

"La habilidad para resolver problemas o enfrentar situaciones conflictivas de manera coherente e ingeniosa y para diseñar o crear un producto valorado, al menos, por una cultura o comunidad". (Gardner, 1993)

Vemos como el cambio radica en que la inteligencia viene íntimamente ligada a la cultura y lo que en cada una se valora, y esto como sabemos se modifica y varía según los tiempos, los lugares y las personas. María José Morchio citando a Gardner explica que esta teoría no excluye el componente genético "…todos nacemos con unas potencialidades marcadas por la genética. Pero esas potencialidades se van a desarrollar de una manera o de otra dependiendo del medio ambiente, nuestras experiencias, la educación recibida, etc." (Morchio, 2014). Lo anterior ratifica la existencia de una multiplicidad de habilidades que todos poseemos al momento de resolver situaciones del día a día.

La Teoría de las Inteligencias Múltiples muestra que el ser humano tiene una inteligencia general, pero al mismo tiempo ese ser presenta grados diferentes de inteligencias, lo que repercute y brinda nuevas bases para la comprensión del proceso de aprendizaje posibilitando el desarrollo de estímulos para las inteligencias. Entre sus principios fundamentales se pueden citar para efectos de esta investigación:

- Si no existe un solo tipo de inteligencia, entonces tampoco una sola forma de evaluarla, de valorarla. De allí que, al trabajar con la Teoría de las inteligencias múltiples, los docentes amplían el espectro de la evaluación hacia una estrategia más constructivista del conocimiento.
- El cerebro es la clave en la comprensión de cada tipo de inteligencia, pues cada una de ellas constituye un sistema computacional basado en neuronas, que se activa a partir de ciertos tipos de información presentada en forma interna o externa.
- Para cada tipo de inteligencia, el cerebro posee distintos mecanismos y operaciones que son identificables.
- Cada una de las inteligencias es neurológicamente autónoma y relativamente independiente de las otras en su funcionamiento, sin embargo, al funcionar en un campo o una disciplina, trabajan siempre coordinadas. Cualquiera se puede aplicar a cualquier campo.
- La inteligencia es una capacidad o destreza que se puede desarrollar. según Gardner, cada uno de los diferentes tipos de inteligencia necesita alcanzar un mínimo de bagaje intelectual, "competencias básicas", para funcionar adecuadamente.
- Todos tenemos una combinación de los tipos de inteligencia, con diferentes grados de desarrollo: una o dos preponderantes y otra u otras más débiles.
- Cada una de estas inteligencias se desarrolla en cada individuo de distinto modo y en diferentes niveles.
- Hay diferentes maneras de ser inteligente dentro de cada tipo de inteligencia. Al aplicar la Teoría de las inteligencias múltiples en la práctica pedagógica, se debe tener en cuenta que las capacidades, habilidades y la combinación de las

diferentes inteligencias son distintas en cada individuo y que no todos los estudiantes tienen los mismos centros de interés ni aprenden de la misma manera.

Es precisamente en este punto donde la teoría de las inteligencias múltiples se cruza con la de los estilos de aprendizaje, pues en ambas se reconoce que actuamos frente a estudiantes que toman diferentes caminos para llegar al aprendizaje activando diversos mecanismos, transformación/decodificación (inteligencias múltiples) o de experimentación (Chaea).

Los 8 tipos de inteligencias

Al día de hoy se conocen en la lista del Dr. Gardner 8 tipos de inteligencia, veremos en detalle cada una de ellas dado que conocer sus características es importante para luego poder identificarlas en nuestros estudiantes y potenciar su aprendizaje desde las distintas estrategias implementadas.

La inteligencia lingüística:

Esta inteligencia presupone un dominio en la comunicación por encima de lo normal, si consideramos el lenguaje como una destreza universal y transversal en todas las culturas. Sin embargo, esta inteligencia lingüística no solo hace referencia a la habilidad para la comunicación verbal, sino a otras maneras de comunicarse como la escritura o la gestualidad. "Utiliza ambos hemisferios del cerebro, pero está ubicada principalmente en el córtex temporal del hemisferio izquierdo conocido como el Área de Broca" (Lazear, 1991; Morchio, 2004; Shannon, 2013). La inteligencia lingüística es la más reconocida en la enseñanza de las lenguas extranjeras debido a que "incluye las cuatro habilidades, el hablar, el leer, el escuchar y el escribir…" así como "la habilidad en el uso de la sintaxis, la fonética, la semántica y los usos pragmáticos del lenguaje (la retórica, la mnemónica, la explicación y el metalenguaje)" (Morchio, 2014). Los estudiantes que desarrollan este tipo de inteligencia prefieren pasar el tiempo leyendo, contando cuentos o chistes, mirando películas, escribiendo en un diario, creando obras, escribiendo poemas, aprendiendo lenguas extranjeras, jugando juegos de palabras, o investigando cosas de interés. "Es la inteligencia de los abogados, los autores, los poetas, los maestros, los cómicos, y los oradores" (Armstrong, 2003; Gardner, 1999; Shannon, 2013).

En el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras, por lo general se acostumbra focalizar en la inteligencia lingüística. De este modo, se resta importancia a las otras inteligencias, minimizando su importancia y relegando a esos estudiantes que no son destacados en esta inteligencia y que tienen menos oportunidades de aportar sus talentos desde otras habilidades.

La inteligencia lógico-matemática:

Es la inteligencia bruta por excelencia, así fue considerada durante mucho tiempo. Era el eje central en el concepto de inteligencia y era empleado como baremo para medir y determinar cuan inteligente era una persona. Consecuencia de ello, actualmente es que la inteligencia lógico-matemática "es una de las inteligencias más reconocidas en las pruebas de la inteligencia, puesto que corresponde con el modo de pensamiento

del hemisferio lógico y con lo que nuestra cultura ha considerado siempre como la única inteligencia" (Morchio, 2014).

Lazear la sitúa tanto en el hemisferio izquierdo como en el derecho pues incluye la habilidad de solucionar problemas lógicos, y comprender símbolos matemáticos, así como la habilidad de comprender conceptos numéricos en una manera más general. (Lazear, 1992). Siguiendo a este mismo autor:

"A menudo se asocia con lo que llamamos "pensamiento científico". Utilizamos nuestra inteligencia matemática lógica cuando reconocemos patrones abstractos, como contar por dos o saber si ha recibido el cambio correcto en el supermercado. Se utiliza cuando encontramos conexiones o vemos relaciones entre piezas de información aparentemente separadas y distintas. La inteligencia matemática lógica opera en los diversos patrones de pensamiento que usamos en nuestra vida cotidiana, como la elaboración de listas, el establecimiento de prioridades o la planificación de algo para futuro" (Lazear, 1992)

La inteligencia musical:

La inteligencia musical es una inteligencia "object-free", o libre de los objetos, así como es la lingüística. "Se ubica neurológicamente en el hemisferio derecho; en el lóbulo frontal derecho y el lóbulo temporal" (Lazear, 1992). Esta inteligencia incluye la "capacidad de percibir las formas musicales". Es una facilidad en la composición, la interpretación, la transformación, y la valoración de todo tipo de música y sonidos (Gardner, 1999). Se presenta con una "sensibilidad al ritmo, cadencias, tono y timbre, los sonidos de la naturaleza y medio ambiente" (Guzmán & Castro, 2005). Retomando las palabras de David Lazear, este tipo de inteligencia se presenta constantemente en nuestra vida diaria, por ejemplo, cuando escuchamos o tocamos música para relajarnos o para motivarnos cuando estamos aburridos; muchos utilizan el ritmo de la música para alcanzar un ritmo constante mientras trotan, realizan las actividades de limpieza de la casa, o escriben una carta. Según este autor, esta inteligencia está involucrada cuando después de escuchar una melodía en la radio, nos encontramos tarareando una y otra vez durante todo un día la misma canción. Está activo cuando se utilizan tonos y patrones rítmicos, un ejemplo de ello, son los sonidos asociados con la alegría, el miedo y la emoción intensos (Lazear, 1992). Gardner pone en tela de juicio la lógica de quienes al comparar con la inteligencia lingüística a una, llaman un talento y a otra una inteligencia, como se lee en sus propias palabras:

"In my view, musical intelligence is almost parallel structurally to linguistic intelligence, and it makes neither scientific nor logical sense to call one (usually linguistic) an intelligence and the other (usually musical) a talent" (Gardner H. , 1999).

Los estudiantes con este tipo de inteligencia buscan ponerle ritmo a todo, y "está personificado primordialmente en los musicos, compositores, amantes de la música, profesores de música, ingenieros de sonido". (Guzmán & Castro, 2005)

La inteligencia espacial:

Para Lazear este tipo de inteligencia "se ocupa del sentido de la vista y de poder visualizar un objeto y crear imágenes o fotos mentales internas". (Lazear, 1992)

En palabras de otros autores, “es la capacidad para pensar en tres dimensiones, integrar elementos, percibirlos y ordenarlos en el espacio, y las relaciones entre ellos, trabajan como imágenes, decodificando información gráfica”. (Guzmán & Castro, 2005),

El hemisferio derecho (en las personas diestras) demuestra ser el epicentro del cálculo espacial. De hecho, las lesiones en la región posterior derecha provocan daños en la habilidad para orientarse en un lugar, para reconocer caras o escenas o para apreciar pequeños detalles.

Recordar fotos y objetos más fácilmente en lugar de palabras es la característica de quienes tienen este tipo de inteligencia más desarrollada. Estos estudiantes “prefieren pasar el tiempo dibujando, garabateando, pintando, jugando videojuegos, construyendo modelos, estudiando ilusiones ópticas, y laberintos. Es la inteligencia de los arquitectos, los pilotos, los navegantes, los jugadores de ajedrez, los cirujanos, los artistas; los pintores, los artistas gráficos, y los escultores”. (Gardner H. , 1999; Shannon, 2013).

Retomando a David Lazear:

“La inteligencia visual espacial se puede ver en su forma más pura en la imaginación de los niños, en actividades como soñar despierto, pretender hacerse invisible o imaginarse en un viaje a un lugar lejano. Se emplea cuando hacemos dibujos para expresar pensamientos y sentimientos o cuando pintamos una habitación para crear un cierto estado de ánimo. Lo usamos cuando llegamos con éxito a un lugar al que queremos ir usando un mapa. La inteligencia espacial visual nos ayuda a ganar en el ajedrez, nos permite convertir un plano en papel en un objeto real (una estantería o un vestido), y nos permite visualizar cosas que queremos, por ejemplo, nuevas cortinas y papel tapiz para un dormitorio.” (Lazear, 1992)

Esta es la inteligencia de los estudiantes que prefieren sintetizar lo aprendido con la ayuda de mapas conceptuales, planos, diagramas, mapas mentales, cuadros, tablas entre otros. La encontramos principalmente en los arquitectos, pintores, escultores, marinos, pilotos, diseñadores gráficos, artesanos, artistas.

La inteligencia corporal-cinestésica:

Esta inteligencia se localiza en la corteza motora y cada hemisferio domina o controla los movimientos corporales correspondientes al lado opuesto. En los diestros, por ejemplo, el dominio de este movimiento se suele situar en el hemisferio izquierdo.

La inteligencia corporal cinestésica constituye la capacidad de usar el cuerpo (en total o en partes) para expresar ideas, aprender, resolver problemas, realizar actividades, o construir productos (Gardner H. , 1999; Morchio, 2014; Shannon, 2013). Lazear nos coloca el ejemplo de alguien a quien se le diera una máquina de escribir sin marcas en las teclas y le pidieran que escribiera una carta. Si anteriormente aprendió a escribir, sus dedos "conocerían" el teclado; y producirían la carta con poco o ningún esfuerzo. “El cuerpo sabe cómo hacer muchas cosas que la mente consciente no necesariamente conoce” (Lazear, 1992). El mismo autor ilustra este tipo de inteligencia como la habilidad de, andar en bicicleta, estacionar un automóvil, atrapar una pelota de fútbol o caminar en una barra de equilibrio. En sus propias palabras “la

inteligencia corporal y estética también implica la capacidad de usar el cuerpo para expresar emociones a través de la danza y otros movimientos corporales o para transmitir ideas a través de charadas y mimos". (Lazear, 1992)

Ésta es la inteligencia de los atletas, los bailarines, los actores, los cirujanos, los artesanos, los inventores, los mecánicos, y las profesiones técnicas (Gardner H. , 1999; Shannon, 2013). Son aquellas personas que aprenden las destrezas físicas rápidamente y fácilmente; les encanta moverse y jugar deportes; su parte favorita de la escuela es el recreo o la clase de educación física. Pueden bailar con gracia, actuar, e imitar los gestos y expresiones de varias personas. Estas personas piensan cuando se mueven, y pueden aprender mejor cuando están moviéndose (Amstrong, 2003; Shannon, 2013)

La inteligencia interpersonal:

En palabras de Guzmán y Castro, "es la capacidad de establecer relaciones con otras personas, entendiéndolos, incluye sensibilidad a la expresión facial, voz y postura, para decir y responder adecuadamente". (Guzmán & Castro, 2005)

Todos los indicios proporcionados por la investigación cerebral sugieren que los lóbulos frontales desempeñan unpapel importante en el conocimiento interpersonal. Esta inteligencia abarca la capacidad de fijarse en las cosas importantes para otras personas—acordándose de sus intereses, sus motivaciones, su perspectiva, su historia personal, sus intenciones, y muchas veces prediciendo las decisiones, los sentimientos, y las acciones de otros (Armstrong, 2003; Gardner, 1993; Shannon, 2013)

Los estudiantes con la inteligencia interpersonal más desarrollada son aquellos que les gusta conversar, aprender en grupos o en parejas, y trabajar o hacer actividades con otras personas (Armstrong, 2003; Shannon, 2013). Son los tipicos amigueros, queridos, respetados y buscados por todos. "Conocen a mucha gente Son buenos comunicadores, usando el lenguaje corporal y verbal" (Shannon, 2013).

Lazear nos amplia la descripción de esta inteligencia como sigue:

"Experimentamos la inteligencia interpersonal más directamente cuando somos parte de un esfuerzo de equipo, ya sea una actividad deportiva, un comité de la iglesia o un grupo de trabajo comunitario. Esta inteligencia utiliza nuestra capacidad para participar en la comunicación verbal y no verbal y para hacer distinciones entre los miembros del grupo con respecto a los contrastes de humor, temperamento, motivaciones e intenciones. La inteligencia interpersonal nos permite desarrollar un sentido genuino de empatía y cuidado mutuo. A través de la inteligencia interpersonal, "nos ponemos en el lugar del otro", por así decirlo. Es una forma de conocer de persona a persona a través de la cual mantenemos nuestra identidad individual, pero también nos convertimos en algo más que nosotros mismos al identificarnos y formar parte de los demás." (Lazear, 1992)

La inteligencia intrapersonal:

Es la "capacidad de conocerse a uno mismo y los procesos de autoconfianza, autoestima, autocomprensión, y automotivación propia de personas reflexivas y de razonamiento certero" (Guzmán & Castro, 2005). Según Gardner, la inteligencia

intrapersonal define también la capacidad de entender, explicar y discriminar los propios sentimientos como medio de dirigir las acciones y lograr varias metas en la vida. Se ubica en los lóbulos frontales. (Gardner H. , 1993). David Lazear nos describe la inteligencia intrapersonal como aquella que se ocupa de los estados internos del ser, la autorreflexión, la metacognición y la conciencia de las realidades espirituales. (Lazear, 1992). En sus mismas palabras esta inteligencia sucede:

"Cuando experimentamos un sentido de unidad, tenemos un sentido intuitivo de nuestra conexión con el orden más amplio de las cosas, experimentamos estados superiores de conciencia, sentimos el atractivo del futuro o soñamos con potenciales hasta ahora no realizados en nuestras vidas. Es el resultado de nuestra forma intrapersonal de conocer." (Lazear, 1992)

Los estudiantes que se destacan en este tipo de inteligencia son capaces de adentrarse en sus sentimientos y emociones, y reflexionar sobre éstos. Pueden ahondar en su introspección y comprender las razones de nuestro proceder, de nuestro actuar.

Generalmente, esta inteligencia se manifiesta con la inteligencia lingüística, debido a su carácter tan personal e interno, pero utiliza todas las inteligencias de cierta medida en el proceso de reflexión. Este tipo de inteligencia es la más interna de todas y necesita ser auxiliada por otras para poder ser estudiada y descrita. (Gardner H. , 1993; Lazear, 1992; Shannon, 2013). La intrapersonal es la inteligencia de los teólogos, los maestros, los psicólogos y los consejeros. (Guzmán & Castro, 2005; Shannon, 2013)

Guszmán y Castro consideran que los docentes debemos poseer estas dos inteligencias bien deasrrolladas, la interpersonal y la intrapersonal dado que es nuestro deber como comunicadores natos interrelacionarnos de forma empática con los estudiantes, poniendonos en el lugar del otro, escuchar, manejar bien la comunicación verbal y no verbal. (Guzmán & Castro, 2005)

La inteligencia naturista:

"Es la capacidad de distinguir, clasificar y utilizar elementos del ambiente tanto urbano como rural (objetos, animales y plantas)". (Guzmán & Castro, 2005)

Este tipo de inteligencia fue añadida posteriormente al estudio original sobre las Inteligencias Múltiples de Gardner, concretamente en el año 1995. Gardner consideró necesario incluir esta categoría por tratarse de una de las inteligencias esenciales para la supervivencia del ser humano (o cualquier otra especie) y que ha redundado en la evolución.

Estas personas disfrutan acampar, ir de caminata, cuidar a las mascotas, y averiguar y categorizar los nombres y los detalles de las personas, los animales, las plantas, y los objetos en su ambiente (Amstrong, 2003; Shannon, 2013). Los científicos naturales y sociales, los poetas, y los artistas poseen este tipo de inteligencia más desarrolada. (Gardner H. , 1999; Shannon, 2013)

Se podría concluir entonces que es posible conseguir logros semejantes en cualquier tipo de inteligencia y/o estilo de aprendizaje, el desafío para los docentes es el de

desarrollar estrategias acordes a cada una de ellas desde la implementación de estrategias y actividades variadas donde cada estudiante potencie sus habilidades y por ende su aprendizaje. Gardner afirma que todas las personas son dueñas de cada una de las ocho clases de inteligencia, aunque cada cual destaca más en unas que en otras, no siendo ninguna de las ocho más importantes o valiosas que las demás. (Gardner H. , 1999)

Desarrollo del espíritu creativo e investigativo

Para esta forma de trabajo impulsado por las docentes a los futuros licenciados, es útil del desarrollo de habilidades y competencias creativas e investigativas, esto en el decir de la doctora (Cancino Rico, 2018), quien afirma, se debe tener en cuenta "retos que la era global plantea para la educación del futuro, donde la sociedad del conocimiento exige la formación de seres humanos, críticos y reflexivos; que tengan la habilidad de investigar y procesar la diversidad de información que instantáneamente circula a nivel mundial a través de las TIC".

Por otra parte, la precitada autora expresa que, "lo exige la formación de un ser humano que "aprenda a aprender"; en esta dinámica de aprendizaje autónomo, la creatividad y la investigación son competencias fundamentales para adaptarse a los retos actuales y futuros que subyacen en esta era comunicacional". Es por eso que con esta propuesta hemos querido mostrar que nuestra forma de trabajo es promover la formación docente a través de la investigación en el aula y el espíritu creativo. Queremos que el aprendizaje se lleve a cabo desarrollando las habilidades profesionales. Queremos que el aprendizaje se lleve a cabo con la utilización de estrategias, de triangulación de saberes, para hacerlos más accesibles a las realidades de la región y del país.es así como confluimos con el pensamiento de la doctora (Cancino Rico, 2018) cuando afirma que, "el fortalecimiento del espíritu creativo e investigativo de los docentes en formación en función de sus estilos de aprendizaje, busca desarrollar el talento docente en función de garantizar la adaptación de las futuras generaciones en la era comunicacional".

Marco metodológico

En lo que respecta a la metodología, esta investigación educativa está fundada en un paradigma cualitativo, adopta el diseño de una investigación etnográfica debido a que busca describir y llegar a conocer a fondo las situaciones, las características esenciales, y actitudes predominantes de una población específica (en este caso, los estudiantes del programa de Idiomas Extranjeros de la Universidad del Atlántico) en torno al desarrollo de la competencia investigativa y el espíritu creativo partiendo de la metodología de la clase invertida y la relación de los estilos de aprendizaje y las inteligencias múltiples.

Población

Se trata de estudiantes de las docentes participantes en la investigación, esto es en diferentes semestres y materias, con el fin de obtener un trabajo comparativo. Estos estudiantes se preparan para ser futuros docentes de lenguas extranjeras enfatizando en el aprendizaje del inglés, francés y alemán y desarrollando un amplio componente pedagógico e investigativo durante toda la carrera.

Instrumentos de recolección de datos

Para nuestra investigación entre los instrumentos desplegados se encuentran, en primera instancia el test CHAEA (Alonso, Gallego, & Honey, 1994) con el fin de determinar el estilo de aprendizaje de nuestros estudiantes y el test de Harward Gardner disponible en línea y que permite identificar cuáles de las inteligencias destacan sobre otras. Estos dos test permiten establecer un perfil de los estilos de aprendizaje y las inteligencias de los estudiantes para de esta manera cumplir lo planteado en la investigación cualitativa, la cual tiene como característica la utilización de la inferencia inductiva y el análisis diacrónico de los datos para identificar la manera de aprender de los estudiantes, analizar sus características y sus diferencias.

En segunda instancia, se buscó analizar por medio de la observación participante, el desarrollo de competencias en investigación pedagógica de los estudiantes del Programa de lenguas extranjeras durante las actividades diseñadas bajo la clase invertida. Las docentes investigadoras realizaron un seguimiento al progreso de los estudiantes, determinando cuáles fueron sus alcances, a partir de un registro de actividades individual y en equipo donde los estudiantes consignaron cada avance frente a las actividades propuestas, tal como se ilustra a continuación. Otro instrumento para verificación de los avances de cada estudiante tanto individual como en equipos fue la creación de sitios de Google.

11 de septiembre

Nombre	Tarea	Enlace	Celular	correo	Imagen	Observaciones
Soledad Mendoza	Mejore CHAEA	Soledad	3033907135	amilenema ndozaf@ut ch.edu.co		Ya hice el test mejore CHAEA
Danielle Cerquera Peña	Chaea Val Mejore salem	Danielle	3105314277	dcerquera@mail.uniatlantico.edu.co		Hice el test Chaea Hice el test Val Hice el test Mejore Hice el test salem
Vamos a ellos nomas y listo						

2 Registro de actividades

Actividades de aprendizaje

Para llevar a cabo este trabajo, se siguieron varios pasos:

1. Los estudiantes realizan los test de inteligencias múltiples de Gardner y de estilos de aprendizaje CHAEA.
2. Con esta información se conforman los equipos de trabajo, tratando que cada equipo en la medida de lo posible cuente con los cuatro estilos y sus diferentes inteligencias.
4. Los estudiantes utilizan la plataforma de la universidad del Atlántico SICVI (Sistema de Créditos Complementarios Virtuales) donde los docentes suben los talleres, las tareas y las actividades que se van a realizar durante el semestre.
5. Los estudiantes crean los sitios utilizando google sites, en este sitio se resuelven todas las actividades que solicita el docente.
6. Los estudiantes deben crear un drive y compartirlo con el docente, en donde van a llevar todos los materiales que se trabajan durante el semestre.
7. Las actividades, los talleres, las tareas deben realizarlas antes de llegar a clases respondiendo al espíritu de la clase invertida. En casa y el aula de clases se trabaja de manera individual o en equipo gracias a las Tic.
8. Los estudiantes desarrollan un proyecto de aula, para ser sustentado al final del semestre. Este consiste en diseñar, crear e implementar una propuesta didáctica para resolver un problema detectado en el aprendizaje de un idioma extranjero. Esto se hace teniendo en cuenta las cuatro habilidades: comprensión oral, comprensión escrita, producción oral producción escrita.
9. En la tabla creada por el docente los estudiantes consignan lo que van a realizar cada semana utilizando la herramienta de escritura colectiva documento Word de drive.

Descripción, procedimientos, contenidos a desarrollar por parte del docente

Mostraremos a continuación las actividades realizadas por el docente para la realización de la clase invertida.

Seminario Estilos:

Actividad	En clase	En casa
Resolver cuestionario Chaea e Inteligencias múltiples de Garner	X	
Analizar los test y subir en los sitios web que han sido creados para el trabajo individual y en equipos.		X
Para la creación del proyecto de aula: visitar un colegio en donde implantaran el proyecto como práctica pedagógica.		X
Mostrar los resultados del mismo.	X	
Aplicar el cuestionario CHAEA o el VAK como instrumento para el diagnóstico de los estilos de aprendizaje de los estudiantes donde van a trabajar el proyecto de aula.		X
Determinar las estrategias para resolver el problema detectado teniendo en cuenta la teoría de los estilos de aprendizaje, la teoría de las inteligencias múltiples, y la estrategia de la clase invertida como herramientas mediadoras para la creación en ese momento del Proyecto de Aula.	X	
Diseñar e implementar la propuesta didáctica, durante la mayor parte del semestre, con la asesoría del docente.	X	X

Tabla 2 Seminario Estilos, actividades

Estructura de la clase invertida

Con el fin de viabilizar los objetivos tanto de los talleres, cursos y electivas a cargo de las docentes, como de la investigación se determinó una estructura de la clase invertida irregular como se muestra en la ilustración.

La clase invertida aquí no sigue los modelos tradicionalmente desplegados por los seguidores de esta metodología en otros lugares del mundo, pues precisamente su naturaleza flexible permite una implementación particular y adaptada a las necesidades, requerimientos y características del público, institución, y realidades. Para esta implementación es fundamental determinar junto con los estudiantes los momentos y actividades de dedicación en autonomía por fuera de la clase y aquellos en que la colaboración, el compromiso, la interacción y la ayuda entre pares son el sustento de la estructura.

Resultados

Los resultados obtenidos de la utilización de esta simbiosis demuestran el valor que proporcionan a los estudiantes determinadas herramientas utilizadas así como la teoría de los estilos de aprendizaje, las inteligencias múltiples la clase inversa facilitando de esta forma la integración de las tic.

En nuestro caso en la Universidad del Atlántico se trabajó en Sicvi, que se utiliza con la plataforma Moodle, aún en proceso de producción, decidimos utilizar nuestras propias simbiosis en los seminarios con las herramientas de tic a través de internet, contamos con las salas de cómputo, que si bien no están especializadas en formación para idiomas extranjeros, nos han sido muy útiles.

Los estudiantes no necesitan cursos específicos de informática, pues ya en su mayoría son nativos informáticos, lo que quisimos con esta forma de trabajo fue hacerlos conscientes de la utilidad y necesidad de cómo utilizar las tic en la planeación de sus cursos de idiomas extranjeros.

Trabajo en simbiosis para determinar la autorregulación de los estudiantes frente a su formación investigativa mediante la clase invertida y guiar a los estudiantes en el diseño e implementación de un proyecto de aula para resolver un problema de aprendizaje de idiomas extranjeros.

La puesta en marcha de los seminarios se trabajó en una simbiosis entre lo que deben hacer los estudiantes y lo que hacen los docentes. Esto se hace en paralelo en la mayoría de los casos. Los estudiantes crean sus sitios de trabajo que van a complementar con información a lo largo del proceso de su formación y aprendizaje. El docente da las explicaciones tanto de sus objetivos de trabajo (descripción, procedimientos, contenidos a desarrollar por parte del docente) como de lo que deben hacer los estudiantes para preparar su proyecto de aula (actividades de aprendizaje). De esta manera encontramos que los estudiantes realizan el cuestionario de inteligencias múltiples y estilos de aprendizaje, que va a servir al docente formador entre otros aspectos para conformar los equipos de trabajo de los docentes en formación, quienes van a desarrollar el proyecto de aula más adelante. El docente investigador da las indicaciones necesarias, para la elaboración de los sitios con los contenidos a desarrollar durante el semestre dependiendo el seminario a trabajar.

Entre los temas a tratar se incluyen el reconocimiento de la teoría de los estilos de aprendizaje, la teoría de las inteligencias múltiples y el reconocimiento de los elementos que deben trabajar en el proyecto de Aula. Los estudiantes desarrollan todos estos aspectos en sus respectivos sitios. Al mismo tiempo que se está trabajando la parte conceptual, los estudiantes deben visitar u observar en un colegio en donde estos hacen su práctica pedagógica. Esto con el fin de encontrar un problema en el aprendizaje de un idioma extranjero, deben escoger una de las cuatro habilidades que constituyen la competencia lingüística: comprensión escrita, comprensión oral, producción oral, producción escrita. A los docentes en formación a su vez les corresponde pasar algunos instrumentos para detectar el problema y el reconocimiento de los estilos de aprendizaje de los estudiantes con los que van a implementar su proyecto de aula. Paralelo a este ejercicio, siguen con su formación conceptual, sobre el reconocimiento de la teoría de los estilos de aprendizaje, y las TIC, específicamente las herramientas de la web 2.0, de la misma manera que el reconocimiento de los pasos para la creación del proyecto de aula. Dentro de las actividades que deben realizar los docentes en formación están el análisis de los diferentes cuestionarios que han realizado para sustentar el proyecto de aula. Una vez localizado el problema sobre el aprendizaje de un idioma extranjero, se tiene en cuenta la teoría de los estilos de aprendizaje, las TIC, las herramientas de la web 2.0 como herramientas mediadoras y la creación del proyecto de aula para dar solución al mismo.

El paso siguiente es el diseño e implementación de la propuesta didáctica por parte de los docentes en formación. A través del diseño de la propuesta la docente investigadora monitorea este proceso con los elementos creados para este fin.

Todo este proceso tiene un seguimiento por parte del docente formador en colaboración con los equipos de trabajo conformados por los docentes en formación. Se realizan reuniones de información, de sugerencias, de ajustes y de evaluación, de los proyectos de Aula.

Contenidos de los sitios Google en el seminario Estilos de Aprendizaje con el fin de evaluar los alcances de los estudiantes con la creación de esta simbiosis.

- Página de inicio
- Página de presentación del sitio
- Avances del proyecto
- Capítulos de la lectura del libro estilos de aprendizaje…
- Cuadros comparativos de las diferentes teorías sobre los estilos de aprendizaje y las inteligencias múltiples
- Mi equipo de trabajo, en donde se encuentran los integrantes de los participantes en la elaboración del proyecto de aula
- Mi estilo de aprendizaje, una vez realizados los diferentes cuestionarios, cada estudiante hace un análisis de su estilo de aprendizaje
- Talleres, en esta página del sitio, responden de manera individual y colectiva a los talleres propuestos por el docente sobre la temática de los estilos de aprendizaje. Sintetizamos lo anterior en la siguiente figura:

Aportes del trabajo en simbiosis

La propuesta del trabajo de las teorías de las inteligencias múltiples y los estilos de aprendizaje en el marco de la clase invertida nos lleva mostrar que con ello es posible:

- Desarrollar un seminario y o curso del programa de la licenciatura en lenguas extranjeras.
- Orientar el desarrollo de un seminario y/o curso: proyecto de investigación en el aula.

- Posibilitar el auto e interaprendizaje, la autorregulación, la interacción, el trabajo colaborativo, la investigación formativa, el uso de medios virtuales y la evaluación.
- Mediar y orientar el proceso de enseñanza y de aprendizaje.
- Articular e integrar de forma interdisciplinaria diferentes áreas del saber y de la práctica pedagógica.

En los sitios se reflejan el desarrollo de una manera detallada de la clase invertida trabajada por los estudiantes. Trabajamos en tres cursos y podemos constatar que si bien hay muchas coincidencias en la creación de los sitios, es allí donde podemos ver el sello personal de los estudiantes, a pesar de las directrices impartidas, la creatividad de los estudiantes es clara. Llegamos a algunas generalidades en lo que tiene que ver con los contenidos a desarrollar en el seminario y siguiendo el programa que se debe seguir teniendo en cuenta según las directrices impartidas por la licenciatura y la Universidad.

Resultados de los test en los grupos seleccionados con el fin de identificar las inteligencias múltiples y los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Resultados del Test CHAEA

Como podemos observar en el grafico 3, los estilos están presentes en los grupos estudiados de manera bastante equilibrada, guardando las proporciones entre unos y otros. En general nuestros estudiantes tienden más a un estilo activo-teórico. Lo que corrobora la necesidad de brindarles los espacios en clase y por fuera de ella para el autocontrol y la acción, porque aprenden haciendo, así como la necesidad de comprometerlos con las actividades metódicas, lógicas y estructuradas, como es el caso del proyecto de aula e investigación que se les presentó.

Los trabajos diseñados por los estudiantes-docentes a través de la realización de las estrategias diseñadas mostraron que tuvieron un gran impacto en los estudiantes con quienes los implementaron en sus diferentes espacios de trabajo.

Resultados del Test de inteligencias múltiples

Los estudiantes luego de reconocer sus inteligencias más destacadas pudieron ubicarse mejor frente a sus equipos de trabajo, teniendo en cuenta los talentos con los cuales podían aportar al máximo. Al observar las proporciones en la distribución de las inteligencias en los grupos estudiados, notamos que la inteligencia que más se destaca en los estudiantes con un 28% es la visual-espacial, lo que nos habla de alumnos que prefieren sintetizar lo aprendido con la ayuda de mapas conceptuales, planos, diagramas, mapas mentales, cuadros y tablas. Las inteligencias menos desarrolladas en un 9% son la musical y la lógico-matemática, lo cual era lo esperado por cuanto han elegido formarse en un programa de Licenciatura para ser futuros docentes de lenguas extranjeras, más asociado a inteligencias verbal-lingüística, visual espacial e interpersonal.

Interrelación entre los resultados de los estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples

TEST CHAEA	POSIBLES INTELIGENCIAS DESTACADAS	COMENTARIOS
REFLEXIVO	INTRAPERSONAL	Estudiantes que se destacan por su facilidad para comprender el todo, excelentes investigadores.
TEORICO	LOGICA-MATEMÁTICA	Estudiantes con carácter científico y metódicos, perfeccionistas. Con un gran talento para solucionar problemas de manera lógica y acertada.
ACTIVO	ESPACIAL-LINGÜÍSTICA-VERBAL CORPORAL-CINESTETICA	Son estudiantes lideres en sus equipos de trabajo, aportan las ideas, excelente sentido de la comunicación tanto verbal como gestual, hablan con su cuerpo.
PRAGMÁTICO	CORPORAL-CINESTETICA	Son estudiantes que se divierten haciendo, aprenden moviéndose, conociendo la utilidad de las cosas.
4 ESTILOS	INTERPERSONAL-INTRAPERSONAL	Este tipo de estudiantes son excepcionales puesto que se destacan en todo. Tienen variados caminos para conocer y transformar la información en nuevos aprendizajes. Son referentes de sus compañeros y aportan soluciones ante cada situación. Aceptados por todos.

La anterior tabla no pretende de ninguna manera limitar los alcances de las miles de posibles combinaciones entre estilos de aprendizaje y tipos de inteligencias que como docentes podemos encontrar en nuestros estudiantes. Solo muestra ciertas tendencias encontradas a lo largo de la investigación.

Conclusiones

La experiencia desarrollada de trabajar con la teoría de las inteligencias múltiples, la identificación de los estilos de aprendizaje, las ventajas de la clase invertida, la investigación y el espíritu creativo evidenció que sí es posible innovar para contribuir a mejorar los servicios que brinda el sistema educativo colombiano.

En ese sentido, las innovaciones generadas en esta experiencia de investigación fueron realmente motivadoras para todos los actores involucrados en la misma.

Vemos como, los estudiantes del programa de lenguas extranjeras, de la Universidad del Atlántico, potenciaron sus habilidades como futuros docentes con la implementación de sus proyectos de aula por el carácter innovador de dichas propuestas.

La creación de materiales por parte de docente como de los estudiantes creativo e innovador de estas simbiosis reflejan el carácter y potenciador de la auto regulación ganada por los estudiantes en su autonomía

Se obtiene un compendio de materiales didácticos e investigativos para la comunidad científica en el campo de la educación.

Ellos al identificar sus estilos e inteligencias, potencian su creatividad investigativa y reconocen sus roles al interior de los equipos de trabajo.

Implementar la clase invertida favorece la ganancia de tiempo para la clase presencial y proporciona al estudiante herramientas para acceder a los conocimientos de una manera más dinámica motivante y creativa.

La creación de sitios web bajo la tutoría de los docentes estimula la autonomía y la investigación creativa en la elaboración de los proyectos de aula.

Aconsejamos evitar trabajar la inversión de la clase durante todo el semestre, se necesita las directrices del docente como ya los explicamos ampliamente en las fases de una clase invertida. El trabajar con las tic no remplaza el aula (hibridación).

En cuanto a la evaluación al interior de esta simbiosis, aun queda mucho camino por recorrer en este proceso que no es tarea fácil puesto que al tener estudiantes que aprenden de forma distinta, con multiplicidad de inteligencias y estilos, una evaluación adecuada debería dar cuenta igualmente de esta indiscutible heterogeneidad.

Bibliografía

Alonso, Galllego y Honey. (1994). *Los estilos de aprendizaje: Procedimiento de diagnóstico y mejora.* Bilbao: Ediciones Mensajero S.A.

Amstrong, T. (2003). *You're smarter than you think. Kid's guide to multiple intelligence.* Minneapolis: MN: Free Spirit Publishing.

Cancino Rico, M. (2012). V CONGRESO MUNDIAL DE ESTILOS DE APRENDIZAJE. *Perfil del estudiante de idiomas extranjeros de la Univesidad del Atlantico, estudio comparativo CHAEA e ISALEM* (pág. 9). Santander : Universidad de Cantabria.

Cancino Rico, M. O. (2018). *Desarrollo del espiritu Creativo e Investigtivo en la Universidad.* Barranquilla: Universidad del Atlántico.

Gardner, H. (1993). *Inteligencias Múltiples.* Barcelona: Gardner Howard, "Inteligencias Múltiples" Editorial Paidós, 1ro. Edición, 1993.

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed.* Nueva York: Basic Books.

Guzmán, B., & Castro, S. (2005). Las inteligencias múltiples en el aula de clases. (U. P. Caracas, Ed.) *Revista de investigación N°58*, 177-210. Recuperado el 2019

Lazear, D. G. (1992). *Teaching for multiple intelligences.* Bloomintong, Indiana, USA: Phi Delta Kappa Educational Fondation. Recuperado el 2019

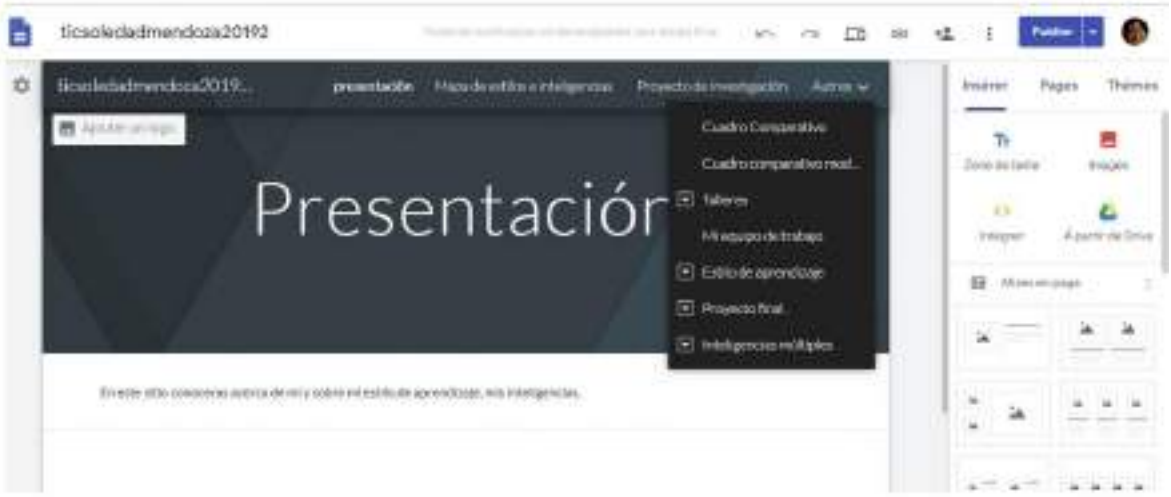
Mónica Rolong, Liseth Villar. (2018). La Classe inversée et l'identification des styles d'apprentissage dans l'enseignement. *Memorias VIII Congreso Mundial de Estilos de Aprendzaje. Tomo II*, págs. 809-825. Barranquilla: Universidad del Atlántico ISSN 2665-4962. Recuperado el 22 de noviembre de 2019, de https://drive.google.com/file/d/0BxhOsTqTDO_Ac2MtS3pCeldhVFpmSlgtRWhvWHdLYjNrU0Q4/view

Morchio, M. J. (1 de Noviembre de 2014). *scribd.* Recuperado el 30 de junio de 2019, de scribd: https://es.scribd.com/

Shannon, A. M. (8 de marzo de 2013). *Scribd.* (U. d. Salamanca, Ed.) Recuperado el 30 de junio de 2019, de Scribd: https://es.scribd.com/

Anexos fotos

Anexos actividades


ticsoledadmendoza20192
Publicar
ticsoledadmendoza2019...
presentación
Mapa de estilos e inteligencias
Proyecto de investigación
Autres
Ajustar un tema
Presentación
Cuadro Comparativo
Cuadro comparativo mod...
Talleres
Mi equipo de trabajo
Estilo de aprendizaje
Proyecto final
Inteligencias múltiples
Insertar
Pages
Themes
Zona de texto
Imagen
Integrar
A partir de Drive
Añadir en página

eCampus
Español - Internacional (es)
Mis cursos
MARIA OTILIA
Universidad del Atlántico
¿sabía que?
puedes recuperar tu contraseña para acceder al eCampus y SICVI-567 en 3 pequeños pasos usando el correo que tienes vinculado en tu perfil
Conoce el Proyecto

Grupo 1

Grupo 2

Grupo 3

Grupo 4

Grupo 5

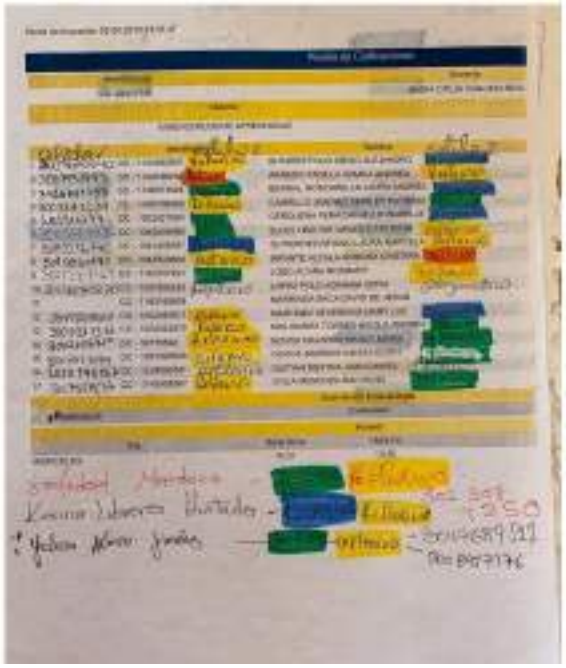
Grupo 1

Grupo 2

Grupo 3

Grupo 4

Grupo 5



estilosciquaradanielle201...
Publicar
Mi Equipo de Trabajo
Insertar
Pages
Theme

17.

LA FAMILIA Y SU IMPORTANCIA EN LA EDUCACION PARA LA SEXUALIDAD: JOVENES ADOLESCENTES DE 12 A 17 AÑOS DE LOS BARRIOS SUBNORMALES EN LA COMUNA CUATRO DEL MUNICIPIO DE MAICAO, LA GUAJIRA

Ingris María Díaz Arrieta.
Zenith del Socorro Palencia del Valle.
Jaidith Eneth Vidal.
Universidad de La Guajira –Colombia

LA FAMILIA Y SU IMPORTANCIA EN LA EDUCACION PARA LA SEXUALIDAD: JOVENES ADOLESCENTES DE 12 A 17 AÑOS DE LOS BARRIOS SUBNORMALES EN LA COMUNA CUATRO DEL MUNICIPIO DE MAICAO, LA GUAJIRA

Ingris María Díaz Arrieta. Universidad de La Guajira –Colombia

Zenith del Socorro Palencia del Valle. Universidad de La Guajira –Colombia.

Jaidith Eneth Vidal. Universidad de La Guajira –Colombia

Ingris María Diaz Arrieta

Profesional en Trabajo Social, Universidad de La Guajira, Riohacha. Especialista y Magister en Desarrollo Social, Universidad del Norte, Barranquilla –

Colombia. Experiencia Docente de tiempo completo en educación superior, adscrita a la facultad de Ciencias Sociales y Humanas, programa de Trabajo Social en la Universidad de La Guajira, sede Maicao. Investigadora del grupo JAZZEGRE, Universidad de La Guajira, categorizado en B, por Colciencias. Dirección Postal: 442001. Dirección de Residencia: Calle 16 No. 16-31, Maicao – La Guajira. Teléfono celular: 3006018017. Email: ingrisdiaz@uniguajira.edu.co

Zenith del Socorro Palencia del Valle

Profesional en Trabajo Social, Universidad de La Guajira, Especialista en Ética y Pedagogía, Magister en Gerencia de Proyectos de Investigación y Desarrollo. Docente de tiempo completo en educación superior, adscrita a la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Programa de Trabajo Social en la Universidad de La Guajira. Sede Maicao, Directora del Grupo de Investigación JAZZEGRE, Categorizado en B por Colciencias. Dirección de Residencia: Calle 18 #11-58. Maicao, La Guajira. Celular: 3116892662
Email: zpalencia@uniguajira.edu.co.

Jaidith Eneth Vidal

Profesional en Trabajo Social, Universidad de La Guajira, Riohacha. Especialista en Gerencia Social, Universidad Simón Bolívar, Magister en Desarrollo y Gestión de Empresas Sociales, Universidad Simón Bolívar Experiencia Docente de tiempo completo en educación superior, adscrita a la facultad de Ciencias Sociales y Humanas, programa de Trabajo Social en la Universidad de La Guajira, sede Maicao. Investigadora del grupo JAZZEGRE, Universidad de La Guajira, categorizado en B, por Colciencias. Dirección de residencia: Carrera 30 #16ª-12 Maicao – La Guajira. Email: jvidal@uniguajira.edu.co

LA FAMILIA Y SU IMPORTANCIA EN LA EDUCACION PARA LA SEXUALIDAD: JOVENES ADOLESCENTES DE 12 A 17 AÑOS DE LOS BARRIOS

SUBNORMALES EN LA COMUNA CUATRO DEL MUNICIPIO DE MAICAO, LA GUAJIRA

Resumen:

La familia como institución primaria y básica, ha sufrido cambios importantes en las últimas décadas, el concepto tradicional de familia y los roles que dentro de ella juega cada uno de sus miembros. La presente investigación tuvo como objetivo, Analizar la familia y su importancia en la educación para la sexualidad de los jóvenes adolescentes de 12 a 17 años de los barrios subnormales de la comuna cuatro en el municipio de Maicao. Para la realización del estudio se aseguró información confiable sobre la importancia que tiene la familia en educar en esta área específica, la cual permitió conocer las características de la dinámica familiar, el rol que ejerce la familia en la educación para la sexualidad de sus hijos, la función que cumple cada miembro dentro de esta y, por último, se pudo establecer las necesidades de aprendizaje para la formación en la sexualidad que tiene los jóvenes adolescentes. Así mismo, la metodología, utilizada en el desarrollo de este proyecto de investigación es de tipo descriptivo-explicativo, donde se tuvo en cuenta la encuesta como herramienta útil para recolectar información cuantitativa de interés particular sobre la población que estuvo compuesta por 79 jóvenes y 75 padres de familia y/o cuidadores. El levantamiento de esta se realizó en un cuestionario compuesto por 36 ítems, que fue aplicado a las familias y a los jóvenes con preguntas tipo escala Likert con medición de frecuencia. Esta información fue analizada e interpretada con carácter científico y estadístico. El proceso de selección de la muestra se realizó a través del muestreo probabilístico utilizando el muestreo por conglomerado. Finalmente, la presentación de los resultados se realizó en forma de tablas. Dentro de los resultados obtenidos se pueden mencionar hallazgos importantes como: No existe relación, ni coherencia en las respuestas que los padres o cuidadores involucrados y los mismos jóvenes adolescentes actores del proceso de investigación. Esto evidencia que la educación para la sexualidad es vista desde diferentes perspectivas entre jóvenes y padres de familia.

Palabras Claves: Familia, Comunidad, Educación, Sexualidad, Adolescencia, Jóvenes

ABSTRACT

The family as a primary and basic institution has undergone major changes in recent decades, the traditional concept of family and the roles that each of its members plays within it. The objective of this research was to analyze the family and its importance in the education for sexuality of young adolescents from 12 to 17 years of age in the sub-normal neighborhoods of commune four in the municipality of Maicao. In order to carry out the study, reliable information was assured about the importance of the family in educating in this specific area, which allowed to know the characteristics of family dynamics, the role that the family plays in education for the sexuality of their children, the role of each member within it and, finally, it was possible to establish the learning needs for sexuality training that young adolescents have. Likewise, the methodology used in the development of this research project is descriptive-explanatory, where the survey was taken into account as a useful tool for collecting quantitative information of particular interest on the population that was composed of 79 young people and 75 parents and / or caregivers. The survey was carried out in a questionnaire composed of 36 items, which was applied to families and young people with Likert scale questions with frequency measurement. This information was analyzed and interpreted with scientific and statistical character. The sample selection process was carried out through probabilistic sampling using cluster sampling. Finally, the presentation of the results was made in the form of tables. Among the results obtained, important findings can be mentioned such as: There is no relationship, nor coherence in the responses that the parents or caregivers involved and the same young adolescents involved in the research process. This shows that education for sexuality is seen from different perspectives between young people and parents.

Keywords: Family, Community, Education, Sexuality, Adolescence, Youth

Introducción:

La familia, como institución primaria y básica, ha sufrido cambios importantes en las últimas décadas, el concepto tradicional de familia y los roles que dentro de ella juega cada uno de sus miembros, se ha modificado sustancialmente. Surge la necesidad de entender que hablar de familia significa tener en cuenta esa institución social que tiene una alta responsabilidad con la educación de sus hijos. Resulta importante mencionar que, según la teoría existente cuando se habla de familia es

tener en cuenta tres aspectos básicos, primero a la familia como estructura cambiante y que estos cambios obedecen al periodo histórico y social de cada época; segundo señalan que en el grupo familiar se da el proceso de socialización y sensibilización primario. Este proceso, tiene como objetivo que los hijos se comporten de acuerdo con las exigencias dadas y que copien los modelos vistos dentro del contexto familiar, por último, consideran que todo grupo familiar tiene su dinámica interna y externa, lo que de alguna manera hace mella en su educación como ser cambiante.

Desde este punto de vista, se tiene en cuenta lo expresado por De León Sánchez (2011), quien señala que la familia es para el individúo un sistema de participación, donde están expuestos a una serie de exigencias, un contexto donde se generan expresa y se identifican las emociones, un entorno donde se promueven las primeras relaciones sociales, en el que se adquieren los valores que sustentan las acciones de las personas, un ambiente en el que se despliegan las funciones relacionadas con la educación y el cuidado de los hijos/as. Asimismo, autores como Quintero Velázquez (2007), considera a la familia como grupo primario que se caracteriza porque sus miembros están unidos por vínculos sanguíneos, jurídicos y por alianzas que establecen sus integrantes lo que conlleva a crear relaciones de dependencia y solidaridad. Señala Quintero que la familia es “el espacio para la socialización del individuo, el desarrollo del afecto y la satisfacción de necesidades sexuales, sociales, emocionales y económicas, y el primer agente trasmisor de normas, valores y símbolos.

Ahora bien, teniendo como fundamento las posturas anteriores se dio inicio a un proyecto de investigación en el cual se planteó trabajar con siete (7) barrios pertenecientes a la comuna número cuatro (4) del municipio de Maicao, La Guajira. Entre ellos se relacionan; (Barrio Santa fe, La unión, Alfonso López, Santa Isabel, Luisa Pérez, cristo vive y Jary Fuminaya) considerados por planeación municipal como sectores en condiciones subnormales de la localidad.

Así mismo, el desarrollo de este proyecto de investigación desplego un recorrido de los sectores en cuestión, donde se establecieron diálogos con los líderes de cada barrio para darles a conocer el propósito y los resultados del proyecto de investigación y lo importante que fue su colaboración para el buen desarrollo de este. Por consiguiente, se inició una revisión teórica que diera soporte a las variables objeto de estudio, registrando la construcción del objetivo general con el cual se pretendía

analizar la familia y su importancia en la educación para la sexualidad de los jóvenes adolescentes de 12 a 17 años de los barrios subnormales de la comuna cuatro en el municipio de Maicao.

Finalmente, los resultados de la investigación permitieron confirmar que los jóvenes adolescentes de este sector en un alto índice pertenecen a familias disfuncionales, debido a la misma procedencia de las familias, las cuales son personas que vinieron desplazadas de otros sectores del país. Lo que ha forjado una educación inadecuada frente a la educación para la sexualidad de los jóvenes adolescentes.

Bases Teóricas

La Familia:

Según De León Sánchez (2011), la familia es para el individúo un sistema de participación, donde están expuestos a una serie de exigencias, un contexto donde se generan expresa y se identifican las emociones, un entorno donde se promueven las primeras relaciones sociales, en el que se adquieren los valores que sustentan las acciones de las personas, un ambiente en el que se despliegan las funciones relacionadas con la educación y el cuidado de los hijos/as.

Según Gallego Henao (2011), la familia es un sistema de interrelación biopsicosocial que media entre el individuo y la sociedad, unidas por el matrimonio o la filiación que viven juntos, ponen sus recursos económicos en común y consumen juntos una serie de bienes y se encuentra integrada por un número variable de individuos. En resumen, la familia es concebida como la asociación de personas que comparten propósitos de vida y que desean mantenerse unidos en el tiempo. Unidos por vínculos de consanguinidad, unión, matrimonio o adopción.

Para Quintero Velásquez (2007), la familia como grupo primario se caracteriza porque sus miembros están unidos por vínculos sanguíneos, jurídicos y por alianzas que establecen sus integrantes lo que conlleva a crear relaciones de dependencia y solidaridad. Señala Quintero que la familia es “el espacio para la socialización del individuo, el desarrollo del afecto y la satisfacción de necesidades sexuales, sociales, emocionales y económicas, y el primer agente trasmisor de normas, valores y símbolos.

Según Minuchin (2004), la familia es un grupo natural que en el curso del tiempo ha elaborado pautas de interacción. Estas constituyen la estructura familiar, que a su vez rige el funcionamiento de los miembros de la familia, define su gama de conductas y facilita su interacción recíproca. La familia necesita de una estructura viable para desempeñar sus tareas esenciales, a saber, apoyar la individuación al tiempo que proporciona un sentimiento de pertenencia.

Dinámica Familiar:

La dinámica familiar es el tejido de relaciones y vínculos atravesados por la colaboración, intercambio, poder y conflicto que se genera entre los miembros de la familia padre, madre e hijos al interior de ésta, de acuerdo a la distribución de responsabilidades en el hogar, la participación y la toma de decisiones. (Salvador Minuchin 2004). En este sentido, la dinámica familiar se puede interpretar como los encuentros entre las subjetividades, encuentros mediados por una serie de normas, reglas, límites, jerarquías y roles, entre otros, que regulan la convivencia y permite que el funcionamiento de la vida familiar se desarrolle armónicamente. Para ello, es indispensable que cada integrante de la familia conozca e interiorice su rol dentro del núcleo familiar, lo que facilita en gran medida su adaptación a la dinámica interna de su grupo.

Características de la Dinámica Familiar

Según Agudelo Bedoya (2005), la dinámica familiar se puede interpretar como los encuentros entre las subjetividades, encuentros mediados por una serie de normas, reglas, límites, jerarquías y roles, entre otros, que regulan la convivencia y permite que el funcionamiento de la vida familiar se desarrolle armónicamente. Para ello, es indispensable que cada integrante de la familia conozca e interiorice su rol dentro del núcleo familiar, lo que facilita en gran medida su adaptación a la dinámica interna de su grupo.

- ✓ La comunicación
- ✓ La afectividad
- ✓ La Autoridad
- ✓ La Pautas de Crianza

- ✓ El Rol de la Familia
- ✓ El Rol de la Familia en la Educación Sexual
- ✓ El Rol Educativo
- ✓ El Rol de Acompañamiento
- ✓ El Rol de Transmisión de Valores

Factores de Riesgo Familiar:

Según Vázquez González (2203), la importancia de la familia en cuanto al normal desarrollo de los niños y jóvenes está fuera de toda duda. Juega un papel relevante en el proceso de socialización, el cual es definitivo en la primera etapa de la juventud. Como factores que interrelacionan a la familia con comportamientos desviados tanto en la vida sexual como en la vida social del adolescente, se pueden citar los siguientes:

- ➢ Falta de supervisión o control de los padres
- ➢ Conflictos Familiares
- ➢ Insidiosos ejemplos conductuales
- ➢ Marginación socioeconómica

Necesidades de Aprendizaje para la Formación en la Sexualidad:

Según Solera Martínez, & Valencia Jiménez (2006), consideran que cada persona niño, joven, adulto deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje; en el entendido que estas necesidades son algo más que las herramientas teóricas y conceptuales que los individuos necesitan para su aprendizaje, implican, a su vez, la cultura, los valores, las actitudes necesarias para lograr la potenciación de las necesidades humanas, alcanzando su desarrollo humano integral. Por lo tanto, las necesidades de aprendizaje para la sexualidad serán todas aquellas oportunidades y opciones educativas que tienen los niños, niñas, jóvenes y adultos para potenciar al máximo sus capacidades, habilidades y talento humano mediante la interacción con la cultura, lenguaje, escuela, familia y comunidad. Dentro de estas necesidades de aprendizajes se encuentran los conocimientos.

- Conocimientos

- Actitudes sexuales
- Prácticas Sexuales

Educación para la Sexualidad:

Para PALMA & VIDAL 2004, la verdadera educación sexual o formación para la sana sexualidad va mucho más allá de lo anatómico fisiológico, no se niega la importancia del componente biológico de profundizar en cuanto a la anatomía y fisiología genital, el componente endocrino, la importancia de las hormonas y los ciclos hormonales, de las disfunciones y trastornos sexuales, sin embargo no puede descuidarse lo más importante a formar en educación sexual, que es el componente psicológico, emocional y social.

- Sexualidad
- Autoestima sexual

Metodología

Resultados

Conclusiones

Recomendaciones Finales

Referencias

[1]

18.

ALIANZAS ESTRATÉGICAS PARA LA PROMOCIÓN DE AMBIENTES SEGUROS EN LA PREVENCIÓN DEL AUSENTISMO ESCOLAR POR EL CONSUMO DE ALCOHOL EN INSTITUCIÓNES EDUCATIVAS

Clara Judith Brito Carrillo25

Ana Rita Villa Navas 26

Betsy Vidal Duran 27

RESUMEN

Los patrones derivados del consumo de alcohol, en cualquier edad del ser humano, producen síndrome de dependencia e intoxicación de la misma, las cuales causan alteraciones de la conciencia, del funcionamiento cognitivo, percepción, afecto y/o la conducta, su uso perjudicial es un patrón deteriora la salud. Es por ello, que se

[25] Mcs. Desarrollo y Gestión de empresas sociales Gerencia Social. Trabajadora Social, Docente Universidad de la Guajira. Investigador Asociado. Directora ENCI. Art. Inclusión Social En Prevención De Conductas Adictivas En Ambientes Escolares: Desafíos Del Trabajador Social. escenarios@trabajosocial.unlp.edu.arl. La gestión y dirección del talento humano desde el análisis sobre clima organizacional y sus dimensiones: un estudio de caso. http://revistas.curn.edu.co/index.php/aglala/index.https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/682 .E-mail:clarabrito@uniguajira.edu.co. https://orcid.org/0000-0001-8788-7326.

[26] Mcs. Gerencia de Recursos Humanos. Especialista en Conciliación, Resolución de Conflictos. Psicóloga Social. Docente Ocasional de la Universidad de la Guajira. Investigador Junior. Relaciones internacionales que fortalecen el comercio en el municipio de Maicao La Guajira Colombia. ww.redipe.org.Aprendizaje social sobre la devaluación de la moneda venezolana en el comercio del municipio de Maicao La Guajira. www.redipe.org. Libro. Los Colores de la Frontera Nueva Ruta de Negocios Verdes para la Competitividad. Comercial. Gente Nueva. E-mail anarita@uniguajira.edu.co. https://orcid.org/0000-0003-2761-2448

[27] Doctoranda en ciencia de la educación. Mcs. Ciencias de la educación. Esp. En administración de la informática. Lic. en lenguas modernas. Docente de planta. Universidad de la guajira. Email. bvidal@uniguajira.edu.co. La tecnología aplicada en un contexto intercultural, contenido en el denominado la investigación científica en el tercer milenio.www.redipe.org. ISBN 978-958-46-5199-0. Https://orcid.org/0000-0002-6589-6608

requiere del fortalecimiento de acciones socioeducativa para prevenir los factores de riesgo que se presentan en las instituciones educativas producto del ausentismo escolar por la ingesta incontrolable en jóvenes y adolescentes en el ámbito educativo. No obstante, se pretende fortalecer alianza estratégicas como alternativas para minimizar el alto consumo de alcohol teniendo en cuenta las directrices del programa nacional Pactos por la vida, por su parte, con los resultados de la investigación se propende, liderar procesos de sensibilización y concienciación a los sectores más vulnerables de los ambientes escolares, quienes son los más afectados por este problema de tipo sociocultural.

En este sentido, cobra importancia la inclusión de estudiantes desde la niñez, pubertad y adolescencia, el uso indiscriminado de alcohol, el cual es socialmente aceptado, no prevé las causas y consecuencias que genera a la salud entre ellos daño físico, enfermedades hepáticas, episodios de trastornos depresivos, problemas familiares y deserción escolar.

Es por ello, que en la institución Educativa Paulo VI, del municipio de Barrancas La Guajira, requiere de estudios pormenorizados debido a la ingesta constante de jóvenes lo cual se convierte en un factor de riesgo por situaciones conflictivas que se presentan al interior de las familias, ambientes escolares y comunidad en general. Cabe resaltar a (Lozano, 2003 y Ramo, 2000). Esta preocupación vivida en la esfera educativa se está extendiendo al ámbito social, al entenderse que esta falta de rendimiento escolar se asocia a un mal funcionamiento del sistema educativo y éste a posibles disfunciones de la sociedad. Marchesi asocia el fracaso escolar (2003, p.8) con:

> *"Aquellos alumnos que al término de la educación obligatoria no se sienten interesados en realizar nuevos aprendizajes o no se sienten capaces para ello. Los alumnos que fracasan serían aquellos que, al finalizar su permanencia en la escuela, no han alcanzado los conocimientos y habilidades que se consideran necesarios para manejarse de forma satisfactoria en la vida social y laboral o proseguir sus estudios*

En este contexto, se puede afirmar que existe una multiplicidad de factores de riesgo en las instituciones del municipio de Barrancas La Guajira, donde se evidencia consumo de alcohol desde edades tempranas máxime que los aspectos culturales

poseen una incidencia negativa para que exista situaciones problematizadas , en vista de los anterior se requiere del fortalecimiento de alianzas estratégicas para la promoción de ambientes seguros en la prevención del ausentismo escolar por el consumo de alcohol en instituciones educativas

PALABRAS CLAVES: Alianzas, ausentismo escolar, consumo de alcohol, estratégicas

INTRODUCCIÓN

Calafat Far A; Jerez M Juan, Moyá MA. Duch (2011). Señalan

> *Los conflictos familiares y sociales son otras de las consecuencias del abuso de alcohol en jóvenes. El rechazo y el aislamiento que se le hace al consumidor de alcohol en exceso (señalamiento negativo por parte de la familia, los amigos y la sociedad), son características propias de esta problemática).*

En la actualidad, el consumo de alcohol entre la población juvenil es una de las mayores preocupaciones de la sociedad y, por tanto, una de las líneas prioritarias de intervención de las distintas políticas sobre drogas. En este orden de ideas, se lidera la campaña a nivel nacional **PACTOS POR LA VIDA: UNA ESTRATEGIA DE EDUCACION PARA LA SALUD**, la cual consiste Proponer como una estrategia de educación para la salud tiene diversas implicaciones de orden teórico, metodológico y práctico, pues enfatiza un abordaje del problema. desde la óptica de la salud pública, con una mirada centrada en el comportamiento de los consumidores, que se da en el marco de un conjunto de relaciones sociales y de una cultura que interactúan con aspectos personales, para dar como resultado decisiones individuales de consumos alcohólicos de diversa clase, que se constituyen en hábitos propios de un estilo de vida.(Tomado: Pactos por la vida. Grupo de Investigación Estilo de Vida y Desarrollo Humano Centro de Estudios Sociales - Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacional de Colombia Septiembre de 2013)

En consideración, La Organización Mundial de la Salud (OMS) define al alcoholismo como el término de síndrome de dependencia alcohólica que corresponde a “un estado psíquico y habitualmente también físico resultado del consumo de alcohol,

caracterizado por una conducta y otras respuestas que siempre incluyen compulsión para ingerir alcohol de manera continuada o periódica, con objeto de experimentar efectos psíquicos o para evitar las molestias producidas por su ausencia". (Narcóticos Anónimos, 51)

La Garza, 2001, al referirse, a las características propias de la adolescencia considera que es un período de inestabilidad, de búsqueda y de cambios, una etapa del desarrollo, en la que prima una actitud cuestionadora que se opone a las normas. El joven en este momento de su vida está convencido de tener la razón en todo y que la realidad es tal y como él mismo la percibe. Los únicos que podrán influir sobre él, serán personas que le despierten admiración y los mismos se convertirán en modelos a seguir. Usualmente no eligen sólo una persona, sino que van tomando rasgos que les agradan de diferentes personas y van construyendo su propia personalidad.

En vista de lo anterior, el municipio de Barrancas, La Guajira, y por ende la institución educativa Pablo VI, no se escapan a esta realidad social, la cual se ha vuelto una problemática acentuada en los adolescentes, en donde su prevalencia al consumo en la actualidad, es más temprana y con mayor frecuencia. No obstante, la familia, es el principal factor desencadenante que puede, por una parte, ayudar a desarrollar la enfermedad en el adolescente, o por otra, coadyuvar a la recuperación conjunta. El apoyo familiar, es fundamental para ayudar al adolescente en la búsqueda de alternativas de solución debido a las implicaciones que trae consigo las conductas alcohólicas….

> *Existen algunos especialistas como Stephanie Brown, una de las pioneras en el tratamiento de las familias alcohólicas, quienes afirman que la familia con un miembro alcohólico no es una familia disfuncional, es una familia que ha aprendido a funcionar con un miembro enfermo gracias al reacomodo que se da a raíz de la enfermedad. Se vuelve disfuncional cuando el alcohólico entra a tratamiento y comienza a cambiar el rol central que tenía en la familia. (Lazo, 45)*

Frente a esta situación conflictiva, a nivel nacional, departamental, municipal y local, se advierte sobre "Un modelo de intervención breve para la ejecución de procedimientos de prevención, de mitigación del daño, y de minimización de los riesgos, que se centra en la realización de acciones susceptibles de implementar en

contextos naturales de la vida cotidiana y de atención primaria en salud" Babor, Th.F. &Higgins-Biddle, J.C. (2001pp. 8).

En este orden de ideas, escobar Tomas Raúl, 2000, explica que durante las últimas dos décadas han tratado de determinar cómo comienza y cómo progresa el abuso de alcohol en adolescentes. Hay muchos factores que pueden aumentar el riesgo de una persona para el abuso de alcohol. Los factores de riesgo pueden aumentar las posibilidades de que una persona abuse de las drogas mientras que los factores de protección pueden disminuir este riesgo, con relación a lo descrito, se agrega que es una problemática para la salud pública, es decir una enfermedad, la cual posee múltiples factores de tipo biológico, psicológico y social se han implicado en la etiología de alcoholismo. Por consiguiente, ante la prevalencia de esta problemática social se planeta el siguiente interrogante:

Así mismo, De la Garza, 2001, al referirse a las características propias de la adolescencia considera que es un período de inestabilidad, de búsqueda y de cambios, una etapa del desarrollo, en la que prima una actitud cuestionadora que se opone a las normas. El joven en este momento de su vida está convencido de tener la razón en todo y que la realidad es tal y como él mismo la percibe. Los únicos que podrán influir sobre él, serán personas que le despierten admiración y los mismos se convertirán en modelos a seguir. Usualmente no eligen sólo una persona, sino que van tomando rasgos que les agradan de diferentes personas y van construyendo su propia personalidad.

En vista de lo anterior, el municipio de Barrancas, La Guajira, y por ende la Institución Educativa Pablo VI, no se escapan a esta realidad social, la cual se ha vuelto una problemática acentuada en los adolescentes, en donde su prevalencia al consumo en la actualidad, es más temprana y con mayor frecuencia. No obstante, la familia, es el principal factor desencadenante que puede, por una parte, ayudar a desarrollar la enfermedad en el adolescente, o por otra, coadyuvar a la recuperación conjunta. El apoyo familiar, es fundamental para ayudar al adolescente en la búsqueda de alternativas de solución debido a las implicaciones que trae consigo las conductas alcohólicas….

> *Existen algunos especialistas como Stephanie Brown, una de las pioneras en el tratamiento de las familias alcohólicas, quienes afirman que la familia con un miembro alcohólico no es una familia*

disfuncional, es una familia que ha aprendido a funcionar con un miembro enfermo gracias al reacomodo que se da a raíz de la enfermedad. Se vuelve disfuncional cuando el alcohólico entra a tratamiento y comienza a cambiar el rol central que tenía en la familia. (Lazo, 45)

Frente a esta situación conflictiva, a nivel nacional, departamental, municipal y local, se advierte sobre "Un modelo de intervención breve para la ejecución de procedimientos de prevención, de mitigación del daño, y de minimización de los riesgos, que se centra en la realización de acciones susceptibles de implementar en contextos naturales de la vida cotidiana y de atención primaria en salud" Babor, Th.F. &Higgins-Biddle, J.C. (2001pp. 8).

Ilustración 1 Esquema integrador para la intervención del consumo de alcohol en ambientes educativos.

Elaboración investigador: Brito, Villa &Vidal. 2019

Por parte, Escobar Tomas Raúl, 2000, explica que durante las últimas dos décadas han tratado de determinar cómo comienza y cómo progresa el abuso de alcohol en adolescentes. Hay muchos factores que pueden aumentar el riesgo de una persona para el abuso de alcohol. Los factores de riesgo pueden aumentar las posibilidades de que una persona abuse de las drogas mientras que los factores de protección pueden disminuir este riesgo, con relación a lo descrito, se agrega que es una

problemática para la salud pública, es decir una enfermedad, la cual posee múltiples factores de tipo biológico, psicológico y social se han implicado en la etiología de alcoholismo

DESARROLLO

Es preciso resaltar que la investigación titilada Incidencia cultural del consumo de alcohol en jóvenes de 12 a 18 años de edad en la institución educativa Paulo VI en el municipio de Barrancas La Guajira, surge de la necesidad latente debido a la multiplicidad factores de riesgos que se derivan del consumo de alcohol, denotándose situaciones conflictivas desde el punto de vista familiar, social, educativo y cultural, en este orden de ideas las afectaciones intrínsecos a esta problemática son notarias en el ausentismo escolar. Entendido este porque "produce atraso académico en los alumnos. Los estudios sobre escuelas eficaces (Murillo, 2007) han establecido consistentemente que el rendimiento escolar está directamente relacionado y, en una alta proporción, con el tiempo dedicado al aprendizaje en la escuela. Las pérdidas de tiempo, ya sea por ausentismos del docente, del alumno o por causas ligadas a problemas de funcionamiento de la escuela, son factores determinantes del fracaso escolar

En vista de lo anterior, se aprecian las siguientes consideraciones

> *"Los escolares con bajas calificaciones académicas consumían más alcohol y que la percepción de su bajo rendimiento tendía a asociarse a niveles bajos de autoestima, auto concepto negativo y escasas expectativas académicas (Singh y Mustapha, 1994). Los resultados de otros estudios ponen de manifiesto que los escolares que consumen alcohol muestran mayor ausentismo y un mayor índice de abandono escolar, una elevada insatisfacción escolar, mayor cantidad de repeticiones de cursos y, además, parecen estar menos comprometidos con las normas de la escuela y con la participación en actividades extra-académicas. Otro estudio señala que el consumo de alcohol está asociado a una menor participación en actividades académicas fuera del horario escolar, tales como la realización de los*

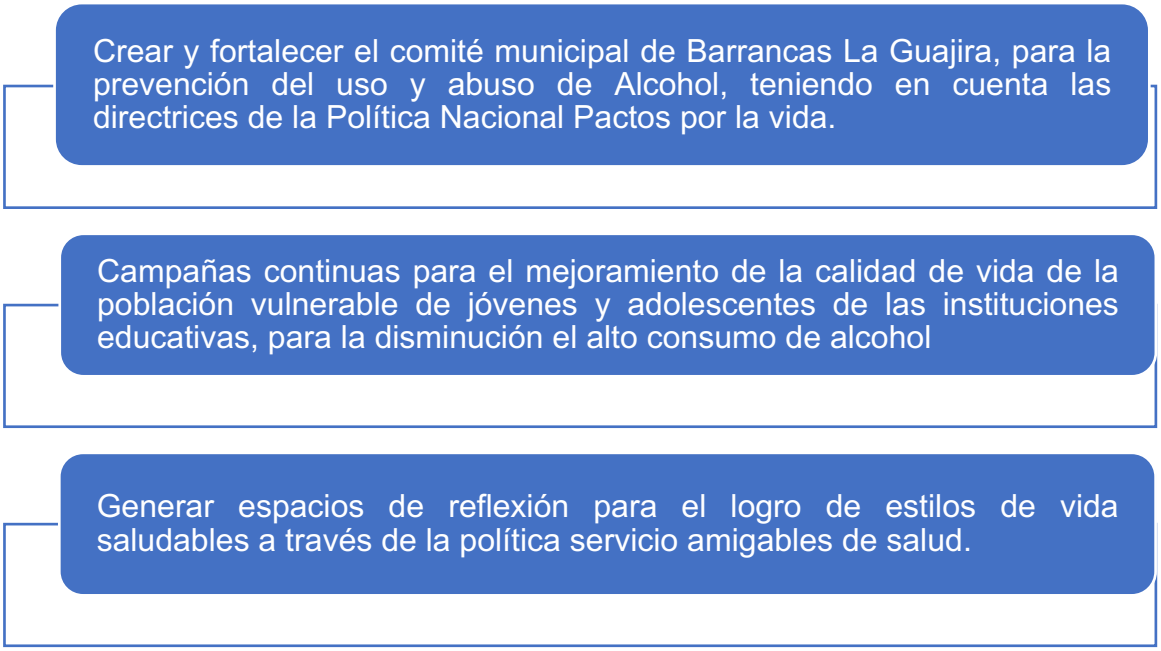
deberes o la lectura de libros (López, De la Fernández, et al 2001; Ruiz, et al., 1994; Shannon, et al 1993; Bloch, et al., 1991).

No ajeno a ello, existe indiferencia frente a este fenómeno social cuyas afectaciones son evidentes en jóvenes y adolescentes de las instituciones educativas, quienes consideran que el consumo de alcohol es una oportunidad para evadir sus fracasos y frustraciones individuales y familiares

Es por ello, que desde diferentes perspectivas se propone a la Secretaria de Educación Municipal de barrancas de La Guajira establecer alianzas estratégicas a través del programa Nacional Pactos por la vida .

> *"Pactos por la Vida" hace referencia a la búsqueda de acuerdos entre diversas instancias sociales que tienen un papel sustancial en la cadena de eventos conducentes a la producción, comercialización, y consumo de bebidas alcohólicas, con la finalidad de que ese consumo se dé en condiciones que no atenten contra la vida de los consumidores, enfatizando en la necesidad de prevenir y de mitigar la multitud de consecuencias negativas potenciales que el consumo de alcohol representa para la salud y para el bienestar de los consumidores y de las personas relacionadas en su entorno social*

Esquema 1 Acciones preventivas para mitigar el consumo de alcohol en instituciones educativas municipio de Barrancas La Guajira.



Investigadores, Brito, Navas &Vidal. 2019

BASES TEORICAS

AUSENTISMO

El alumno absentista tiene un auto-concepto adecuado sobre sí mismo, si bien un poco bajo en lo referido a las esferas emocionales y académicas. Además, es frecuente que este alumnado no asuma responsabilidades ni acate normas, siendo esperable también la manifestación de problemas de comportamiento, atención y razonamiento (Garfaella, Gargallo y Sánchez, 2001).

BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO ESCOLAR

Según las afirmaciones teóricas de Gutiérrez González, D, (2010), Se denotan “Una multiplicidad de factores de riesgos socio familiares los cuales inciden y se evidencian en la escuela, constituyéndose en un problema preocupante por su alto índice de incidencia en los últimos años. Este problema es definido como la discrepancia entre la potencialidad de un alumno y su rendimiento”.

DESERCIÓN ESCOLAR

Según Goicovic, Beyer, Suárez y Zárate (2002), La deserción escolar y el ausentismo escolar son los problemas que se da en todos los ámbitos educativos y son un motivo frecuente que hasta ahora no se han podido atender en su totalidad. Por tanto, La deserción escolar confirma la dificultad de romper con el círculo de la pobreza y la falta de movilidad social el proceso de deserción escolar involucra hacerse cargo, en primer lugar, de los intereses, demandas y formas de intervención social de los jóvenes y tratar de integrar la cultura juvenil al interior de la cultura escolar, ello implica, entre otras cosas, desarrollar procesos de enseñanza–aprendizaje acordes con la realidad y con los intereses de los jóvenes, pero también incluye ampliar los espacios y mecanismos de participación institucional de los mismos

También Bye et al. (2010) diferencian entre tres niveles o planos en los que inscribir las estrategias para paliar el absentismo: En el nivel uno sitúan las que denominan “universales”: son aquellas que se desarrollan en el conjunto del centro escolar, pues van destinadas, en general, a todo el alumnado, abarcando desde servicios que habría que proporcionar a alumnos y familias hasta intervenciones tempranas destinadas a abordar lo más pronto posible los problemas de la asistencia para prevenir previsibles abandonos. Las estrategias de los niveles dos y tres, por su parte, no se centran tanto en cuestiones relacionadas con la “desafección general con la escuela, sino en abordar grupal o individualmente

Según el Plan Nacional sobre Drogas, 2000, Consumo de alcohol y otras drogas en la adolescencia, en la última encuesta del dirigida a estudiantes de secundaria entre 14 y 18 años pone de relieve las tendencias actuales del consumo en adolescente de alcohol y otras drogas, destacando: a) las sustancias más consumidas son el alcohol y el tabaco, con tasas de adolescentes que las han probado del 76% y 34% respectivamente, b) el consumo de alcohol y el de tabaco presentan la mayor

continuidad o fidelización, c) el consumo de alcohol se concentra los fines de semana, d) el patrón de consumo de alcohol es experimental u ocasional, vinculado principalmente a contextos lúdicos, e) las chicas consumen alcohol, tabaco y tranquilizantes, con más frecuencia pero en menor cantidad, mientras que los chicos consumen drogas ilegales en mayor proporción, f) el éxtasis es la sustancia psicoestimulante con mayor porcentaje de consumidores habituales (2,5%).

En este sentido, se denota el aumento progresivo de esta problemática social, la cual amerita del fortalecimiento de los factores microsociales, por las siguientes anotaciones “Estilos educativos inadecuados. La ambigüedad en las normas familiares, el exceso de protección, la falta de reconocimiento y una organización familiar rígida influyen negativamente en el adolescente, y pueden desembocar en una personalidad con escasa aserción o en un enfrentamiento con el mundo adulto” (Arbex et al. 2000)

Al respecto, se puede confirmar, que esta problemática posee unas dimensiones socio familiares, culturales, económicas y políticas, las cuales de una u otra forma inciden en que los jóvenes y adolescentes decidan a temprana edad que el consumo de alcohol es una alternativa de solución frente a las situaciones conflictivas que enfrentan en la relación directa familias, instituciones educativa y por ende la comunidad

Así mismo, se denotan los siguientes aspectos. La falta de comunicación entre los miembros de la familia y la existencia de un clima familiar conflictivo son facilitadores del consumo, especialmente cuando se combinan con maltrato (Becoña et al., 2012; Espada et al. , 2003; Rhodes, Bernays y Houmoller, 2010; Schafer, 2011)

Influencia del grupo de amigos y de los pares ha sido vista como un factor de riesgo importante para el consumo, y esto no es exclusivo de los adolescentes, pues las personas mayores también buscan identificarse con su grupo escolar y laboral de homólogos, por cuanto con ellos comparten la mayor parte del tiempo (Alfonso, Huedo-Medina y Espada, 2009; Previte, Fry, Drennan y Hasan, 2015). Por ello, son susceptibles a ceder ante la presión directa e indirecta en torno al consumo de alcohol ejercida por los pares (Andrade, Yepes y Sabogal, 2013; Londoño y Valencia, 2008, 2010); o sencillamente, las creencias acerca de la importancia de beber en distintos momentos y ambientes relacionados con intercambio social y diversión hacen que no

quieran resistir la invitación a beber que le hace su grupo de referencia (Londoño, Valencia, Sánchez y León, 2007).

Miranda. Martín, 2012, Acciones educativas antialcohólicas que se aplican las cuales tienen un carácter sistémico y pueden ser utilizadas durante el proceso pedagógico con el objetivo de contribuir al desarrollo de una cultura en este sentido en los/las adolescentes y jóvenes del IPE.

Factores de protección a aquellos atributos o características individuales, relacionales y sociales que reducen la probabilidad del uso y/o abuso de alcohol u otra droga En tanto, los factores de riesgo, son todas aquellas particularidades o características de naturaleza biológica, psicológica o social que posibilitan que un individuo incurra en alguna conducta riesgosa (Pedraza, Molerio, & Álvarez, 2012)

METODOLOGÍA

Según, ARIAS ODON. Fidias, (2012. p.57). "La metodología del proyecto incluye el tipo o tipos de investigación, las técnicas y los procedimientos que serán utilizados para llevar a cabo la indagación. Es el "cómo" Implícita en investigación, contempla el tipo o tipos de investigación, las técnicas y los procedimientos que serán utilizados para llevar a cabo la indagación. **Incidencia culturales del consumo de alcohol en jóvenes de 12 a 18 años de edad en la institución educativa pablo vi en el municipio de Barrancas La Guajira.**

Es preciso resaltar Hernández, Fernández y Baptista exponen (2001) "Que la investigación no experimental es aquella que se realiza sin manipular deliberadamente las variables; es decir, se observan los acontecimientos tal cual como se dan en su contexto natural, para luego ser analizados" (p. 546).

Así mismo, Tamayo & Tamayo, (2010) se refiere a que los estudios de campo "cuando los datos se recolectan de la realidad por lo cual denomina primarios, su valor radica en que permite cerciorarse de las verdaderas condiciones en que se han obtenido los datos" (p. 110)

Chávez (2001) "Indica que las investigaciones de campo se orienta a recolectar información relacionada con el estado actual de las personas, objetos, situaciones o fenómenos, tal cual se presentan al momento de la recolección; es decir, sin manipular o controlar variable alguna, por medio de la técnica de encuesta, la cual se utilizara

para recabar la información necesaria para diagnosticar la presencia de la variable sujeta al estudio de investigación planteada en el trabajo investigativo" (p.. 81).

TIPO Y DISEÑO

Bernal, 2010, cuando se hace referencia al tipo descriptiva, indica "La elección o selección del tipo de investigación depende, en alto grado, del objetivo del estudio del problema de investigación y de las hipótesis que se formulen en el trabajo que se va a realizar, así como de la concepción epistemológica y filosófica de la persona o del equipo investigador. Así mismo el diseño "definir el tipo y el diseño de la investigación, el; otro aspecto para tener en cuenta es definir la población o muestra con la cual se desarrollará la investigación de interés (p.189),

- **ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN**

Esta investigación es de modelo cualicuantico, porque proporciona una gran compresión de las razones y motivaciones subyacentes de las personas. El enfoque cuantitativo usa la recolección de datos para probar hipótesis con base a la medición numérica y el análisis y estadísticos para establecer patrones de comportamiento y probar teorías. La investigación está al servicio del hombre en toda su magnitud. La elección del problema, métodos de investigación, el uso de conocimientos científico y la generación de tecnología, se someten radicalmente al servicio específico de las personas afectadas por el proceso (Tamayo y Tamayo 2010).

ME TODO Y PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

El objeto del estudio sobre los Incidencia culturales del consumo de alcohol en jóvenes de 12 a 18 años de edad en la institución educativa pablo vi en el municipio de Barrancas La Guajira,, partiendo de las diferentes concepciones que tiene los actores involucrados en la problemática mencionada y específicamente las organizaciones sociales y el desarrollo de la comunidades indígenas

Población y muestra.

Según Fidias G. Arias, (2012), define “La población de estudio, como el conjunto finito o infinito de elementos con características comunes para los cuales serán extensivas las conclusiones de la investigación. Esta queda delimitada por el problema y por los objetivos del estudio. Permite conocer desde la población finita, los sujetos a investigar, la se encuentra definida como una agrupación en la que se conoce la cantidad de unidades que la integran. Al mismo tiempo, existe un registro documental de dichas unidades” (p. 81).

FUENTES DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Las fuentes son hechos o documentos a los que acude el investigador y que le permiten obtener información; en este caso serán de tipo primario y secundario, con el fin de obtener información más precisa y veraz para el desarrollo del estudio.

Fuentes Primarias.

Como fuente primaria se puede determinar la información recolectada en el trabajo de enfoque cualitativo, mediante la utilización de la técnica de observación, entrevistas y diarios de campos, aplicada a las estudiantes del tercero de la básica primaria de sede nuestra señora de Fátima

La Observación

Según Bernal Torres, 2010, señala “Observación directa Cada día cobra mayor credibilidad y su uso tiende a generalizarse, debido a que permite obtener información directa y confiable, siempre y cuando se haga mediante un procedimiento sistematizado y muy controlado, para lo cual hoy están utilizándose medios audiovisuales muy completos, especialmente en estudios del comportamiento de las personas en sus sitios de trabajo.

Instrumento

Los instrumentos son los medios materiales que se emplean para recoger y almacenar la información; un óptimo proceso de recolectar datos implica tres actividades estrechamente vinculadas entre sí: a) Seleccionar un instrumento de medición, el cual debe ser válido y confiable; b) Aplicar ese instrumento de medición; y c) Preparar las mediciones obtenidas para que puedan analizarse correctamente". (Hernández Sampieri, Roberto (2010)

Durante la entrevista, el entrevistador puede definir la profundidad del contenido, la cantidad y el orden de las preguntas o cuestiones por tratar con las personas que van a entrevistarse" (Bernal Torres. César Augusto. 2010. p. 256/257)

FocusGrup: Grupos Focales. La investigación con grupos de discusión es una práctica de corte cualitativo. Es valiosa en tanto que el grupo permite que se exteriorice el discurso social del individuo (Canales y Peinado, 1995). Desde las diferentes perspectivas de la investigación y teniendo como bases fundamentales su objetividad en lo que respecta a explicar el comportamiento de los Incidencia culturales del consumo de alcohol en jóvenes de 12 a 18 años de edad en la institución educativa pablo vi en el municipio de Barrancas La Guajira.. Surge la imperiosa necesidad de buscar alternativas de solución frente a los problemas que se identifiquen mediante la aplicabilidad de esta técnica de gran influencia para los resultados de esta investigación. Inherente a los grupos focales la participación de cada uno de sus miembros juega un papel determinante para conocer las características esenciales de la problemática social de las toxicomanías.

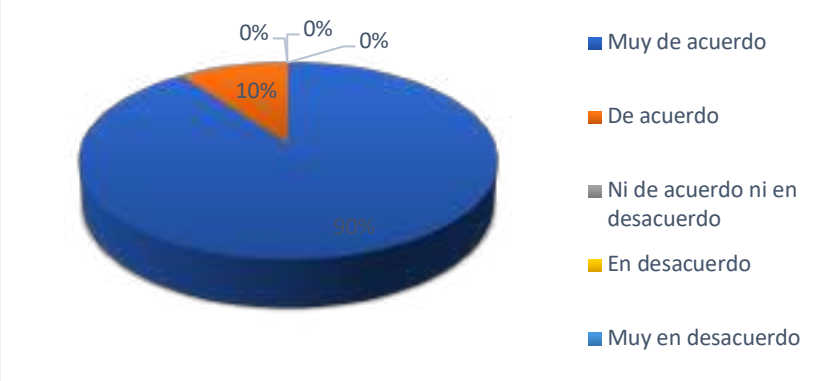
RESULTADOS

Tabla 9. Necesidad De Implementar Las Zonas De Orientación Escolar Como Alianzas Estratégicas Para La Promoción De Ambientes Seguros En La Prevención Del Ausentismo Escolar Por El Consumo De Alcohol En La Institución Educativa Paulo Vi

DIMENSIÓN		REPUESTAS										PROMEDIO
		MUY DE ACUERDO		DE ACUERDO		NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO		EN DESACUERDO		MUY EN DESACUERDO		
N°	ITEMS: SUBDIMENSIONES	5		4		3		2		1		
		N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	
6	¿Necesidad de implementar las Zonas de Orientación Escolar como alianzas estratégicas para la promoción de ambientes seguros en la prevención del ausentismo escolar por el consumo de alcohol en la institución educativa Paulo VI?	18	90	2	10	0	0	0	0	0	0	20

Grafica 1 Considera Usted La Necesidad De Implementar Las Zonas De Orientación Escolar Como Alianzas Estratégicas Para La Promoción De

Ambientes Seguros En La Prevención Del Ausentismo Escolar Por El Consumo De Alcohol En La Institución Educativa Paulo Vi



Fuente: Brito, Villa & Vidal. 2019

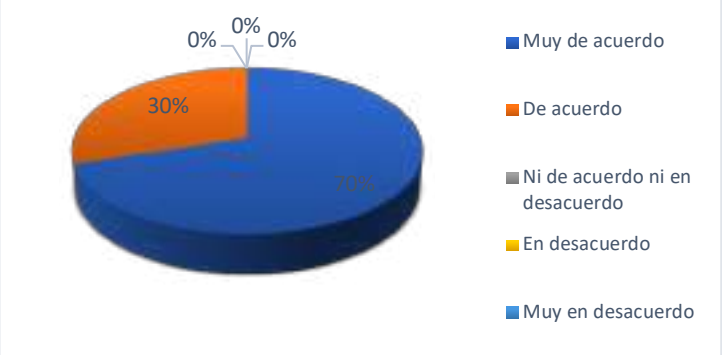
De acuerdo con la gráfica, los estudiantes dela Institución educativa Paulo VI en la Ciudad de Barrancas, expresan que están totalmente de acuerdo para que se implemente de las zonas de orientación escolar (ZOE) a para la mitigación y prevención del uso y abuso del alcohol y sustancias psicoactivas

Tabla 10. Existe En La Administración Municipal De Barrancas La Guajira No Existe La Política Pactos Por La Vida Y Las Zonas De Orientación Escolar (Zoe), Como Estrategia Para Prevenir El Consumo De Alcohol En Jóvenes Y Adolescentes

DIMENSIÓN		**REPUESTAS**										**PROMEDIO**
		MUY DE ACUERDO		**DE ACUERDO**		**NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO**		**EN DESACUERDO**		**MUY EN DESACUERDO**		
N°	ITEMS:	5		4		3		2		1		
	SUBDIMENSIONES	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	

4	¿Considera Usted en la Administraciones Barrancas La Guajira, la secretaria de Educación Municipal No ha Implementados la políticas pactos por la vida y las Zonas de Orientación Escolar (ZOE) para la prevención y mitigación en consumo de alcohol y drogas?	14	70	6	30	0	0	0	0	0	0	8

Grafica 2 En la Administraciones Barrancas La Guajira, la secretaria de Educación Municipal No ha implementado Zonas de Orientación Escolar (ZOE), para la prevención y mitigación en consumo de alcohol y drogas



Fuente: Brito, Villa & Vidal. 2019

De acuerdo con los resultados, se denota que La Secretaria de Educación Municipal no ha liderado la Política Pactos por la Vida, existe un total desconocimiento lo cual se convierte en un factor de riesgo evidenciándose que los estudiantes de la Institución Paulo VI , asumen que existe un consumo de alcohol

CONCLUSIONES

Las altas coberturas del consumo de alcohol, posee características sociales, familiares y culturales, convirtiéndose en una amenaza latente para el desarrollo biológico, psicológico y social de la comunidad estudiantil, destacándose los jóvenes y adolescentes quienes son los más afectados.

Existe un desconocimiento de la Política Nacional Pactos por la Vida, como una estrategia para mitigar el consumo de alcohol en sectores vulnerables de jóvenes adolescentes, de igual manera la Secretaria de Educación Municipal no lidera acciones socioeducativas continuas para abordar las problemáticas de tipo familiar, así mismo, los estudiantes manifestaron que no tenían conocimiento de las Zonas de Orientación Escolar (ZOE).

Es importante destacar que se hace necesario el fortalecimiento de alianzas estratégicas para la promoción de ambientes seguros en la prevención del ausentismo escolar por el consumo de alcohol en las instituciones educativas del municipio de Barrancas La Guajira, debido a los factores de riesgos existentes tales como población fluctuantes, incidencias socioculturales y una inadecuada educación entre familia-escuela y comunidad.

BIBLIOGRAFÍA

ARIAS Odon. Fidias (2012). El Proyecto de Investigación Introducción a la metodología científica. 6ª Edición. ISBN 80-07-8529-9. Editorial Episteme, C.A. Caracas Venezuela

BERNAL, César A., (2010) Metodología de la investigación. Tercera edición. Pearson Educación. ISBN: 978-958-699-128-5. Área: Metodología. Colombia

Calafat Far A, Juan Jerez M, Duch Moyá MA. 2011 Conductas de riesgo de jóvenes turistas españoles de vacaciones en Mallorca e Ibiza: consumo de alcohol drogas y otros riesgos para la salud. Rev Española Drogodependencias. 2011; 36(2):137-48.

González, L. 2000, “La deserción escolar y la exclusión juvenil en Venezuela”, en Matías

GUTIÉRREZ González, D. 2010. El fracaso escolar: causas y soluciones. La Escuela en Acción. Editorial espacio. Uruguay.

GUIA DE INTERVENCIÓN MHGAP. (2010). Para los trastornos mentales, neurológicos y por uso de sustancias en el nivel de atención de la salud no especializada. Organización Mundial de la salud y Programa de acción mundial Superar las brechas en salud mental. Edición original en inglés: “mhGAP intervention guide for mental, neurological and Substance use desorders in non-specialized health senttigs” World Health Organization. ISBN 978 92 4 154806 9 / ISBN 978 92 4 354806 7 (Clasificación NLM: WM 140).

Hernández Sampieri. Roberto. Metodología de la Investigación. Quinta edición derechos reservados © 2010, 2006, 2003, 1998, 1991 respecto a la quinta edición por: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. DE C.V. ISBN: 978-607-15-0291-9. México

Martínez, Morales, Javier. 2012. La problemática actual de la deserción escolar, un análisis desde lo local, B - Universidad Autónoma de Chihuahua. México

Méndez, Fernando J (1999). Drogadicción y Prevención Familiar: Una Política para Europa. En: Adicciones. Vol.11 Núm. 3 • Pp. 193-200

Ministerio de la Protección Social; CICAD/OEA (2004). Encuesta Nacional sobre Consumo de SPA en Jóvenes Escolares De 12 – 17 Años, Colombia. Ministerio de Protección Social. Estudio Nacional de Salud Mental en Colombia.

Miranda, Martín, Miguel Angel 2012, Estrategias educativas dirigidas a desarrollar en los adolescentes y jóvenes una cultura de la salud antialcohólica desde la vía extracurricular. B - Universidad de Camagüey

Moñino García 2012, Factores sociales relacionados con el consumo de alcohol en adolescentes de la región de Murcia.

Pactos por la vida: Fundamentación, principios y estructura de una estrategia para reducir el consumo problemático de alcohol. Alejandro Gaviria Uribe Ministro de Salud y Protección Social. 2013

Política Nacional para la Reducción del Consumo de Sustancias Psicoactivas y su Impacto, 2007. Bogotá Colombia

República de Colombia. Ministerio de Protección Social y la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (2010). La prevención en manos de los y las jóvenes. Herramientas pedagógicas en prevención del consumo de sustancias psicoactivas y mitigación del impacto para líderes de organizaciones juveniles

Valdez González, 2010, El consumo de alcohol en estudiantes del distrito federal y su relación con la autoestima y la percepción de riesgo.

19.

HABITOS Y TECNICAS DE ESTUDIO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS FRENTE AL CONTEXTO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE

Nelson Figueroa Mendoza
nelsonfigueroa@unisinu.edu.co
Nestor Arrieta Hernandez
nsarrieta@gmail.com
Hernan Guzman Murillo
hernanguzman@unisinu.edu.co

Participación Evento REDIPE:
X Simposio Internacional Apropiación, generación, gestión y uso edificador del conocimiento SIAGUEC COLOMBIA
Noviembre 14 y 15 de 2019

Universidad del Sinú - Elías Bechara Zainúm
Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables
Montería, Córdoba 2019

HABITOS Y TECNICAS DE ESTUDIO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS FRENTE AL CONTEXTO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE EN LA CIUDAD DE MONTERÍA, COLOMBIA

Resumen:
El objetivo central de esta investigación fue analizar los hábitos y técnicas de estudio que influyen en las actividades de aprendizaje y su relación con estilos de aprendizaje de los estudiantes de la facultad de ciencias económicas, administrativas y contables en la universidad del Sinú, en Montería Colombia; utilizando un instrumento validado y reconocido como lo es el Cuestionario de Hábitos y Técnicas de Estudio - Test CHTE de Manuel Alvarez y Rafael Fernández ; con el propósito de determinar tres aspectos fundamentales: las condiciones físicas y ambientales, la planificación y la estructuración del tiempo y el conocimiento de las técnicas básicas; además de su relación con estilos predominantes de aprendizajes en los estudiantes, variables

incidentes en el aprendizaje y en la forma de estudiar, es decir, como son las estrategias utilizadas y que relación guarda con la forma de aprender de los estudiantes.

Los hábitos y técnicas de estudio inciden no solo en las estrategias de aprendizaje, sino en el éxito del rendimiento académico de los estudiantes; lo que hace importante conocer cuáles pueden ser las mejores maneras de estudiar, preparar trabajos e investigar por parte de estudiantes universitarios.

Palabras claves: hábitos de estudio, técnicas de estudio, estilos de aprendizaje, estrategias pedagógicas.

Este estudio hace parte de una investigación mayor sobre estilos, técnicas y estrategias de aprendizaje en la universidad del Sinú; en la facultad de ciencias económicas, administrativas y contables; la finalidad pretende responder a nuevas tendencias mundiales y nuevas exigencias en Colombia para las Instituciones de Educación Superior -IES, a partir del decreto 1330 de 2019, que busca que la calidad de los programas universitarios se enfoque hacia el aprendizaje y en este sentido alinear los propósitos de la enseñanza. Por ende, existe la necesidad de que las IES estudien y comprendan sus procesos de aprendizajes a partir de sus estudiantes y proponer estrategias mediante sus planes de mejoramiento.

“Los Resultados de Aprendizaje se constituirán en el eje de reflexión y acción del Modelo de Autoevaluación de la institución, de su Sistema Interno de Aseguramiento de la Calidad y de su Sistema de Evaluación del Aprendizaje, este último inexistente en la mayoría de las organizaciones educativas”. (Florez, 2019)

Conceptos

Se conoce como hábitos de estudio aquellas conductas que los estudiantes practican con regularidad para incorporar y consolidar conocimientos. Algunos de estos hábitos positivos serían: Cumplir horarios. Establecer una metodología. Organizar y planificar el tiempo del que se dispone. Mantener un ritmo de trabajo constante. Estudiar en un espacio ordenado, silencioso, bien iluminado y cómodo. (educaweb.com, s. f.).

Según la Real Academia Española (2018) los hábitos de estudio son un modo especial de proceder o conducirse adquirido por repetición de actos iguales o semejantes, u originado por tendencias instintivas. (García, 2020).

Los hábitos de estudio conforme a su mecanización van determinando aquellos estilos en los cuales se les hace más fácil aprender a un estudiante.

Diversas investigaciones coinciden en definir un estilo de aprendizaje en “como la mente procesa la información o como es influida por las percepciones de cada individuo”. (Alonso, Gallego, & Honey, 2010).

Los estilos de aprendizaje entonces hacen referencia a la forma como se percibe y procesa la información; a continuación, se pueden apreciar rasgos generales y específicos de acuerdo a cada estilo.

Tabla 1. Rasgos de los Estilos de Aprendizajes

Estilos	**rasgo general**
Activo	se involucran sin prejuicios en las experiencias nuevas. tienden a actuar primero y pensar después en las consecuencias. Les gusta trabajar rodeados de gente. Le gusta ser protagonista.
Reflexivo	Recogen datos y los analizan detalladamente antes de llegar a una conclusión. Adoptan la postura de un observador que analiza sus experiencias minuciosamente. En las reuniones observan y escuchan antes de hablar.
Teórico	Piensan de forma secuencial y paso a paso, integrando hechos dispares en teorías coherentes. Les gusta analizar y sintetizar la información y su sistema de valores premia la lógica y la racionalidad.
Pragmático	Les gusta buscar ideas y ponerlas en práctica inmediatamente Son básicamente gente práctica, apegada a la realidad, a la que le gusta tomar decisiones y resolver problemas.

Fuente: elaboración a partir de (Alonso, Gallego, & Honey, 2010), (Figueroa, 2019)

Problemática y Teorización

El bajo rendimiento en pruebas estandarizadas como las pruebas saber pro[28], y en exámenes de indicadores de desempeño de asignaturas, en los programas de la facultad de ciencias económicas, administrativas y contables; como son administración de empresas, contaduría pública y negocios internacionales, hacen necesario entre otras acciones, revisar la forma de estudiar y de aprender de los estudiantes; esto motiva y justifica a la revisión y al análisis de los hábitos de estudio y de las estrategias de aprendizaje.

Los resultados referentes están enmarcados dentro de las estadísticas de las pruebas saber pro publicado por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES 2018 en el módulo especifico de gestión de organizaciones.

Las afirmaciones[29] que componen este módulo son:

Afirmación 1: Aplicar los elementos del proceso administrativo en el marco de la gestión organizacional.

Afirmación 2: Comprender los elementos que caracterizan a las organizaciones como objeto de estudio de la administración

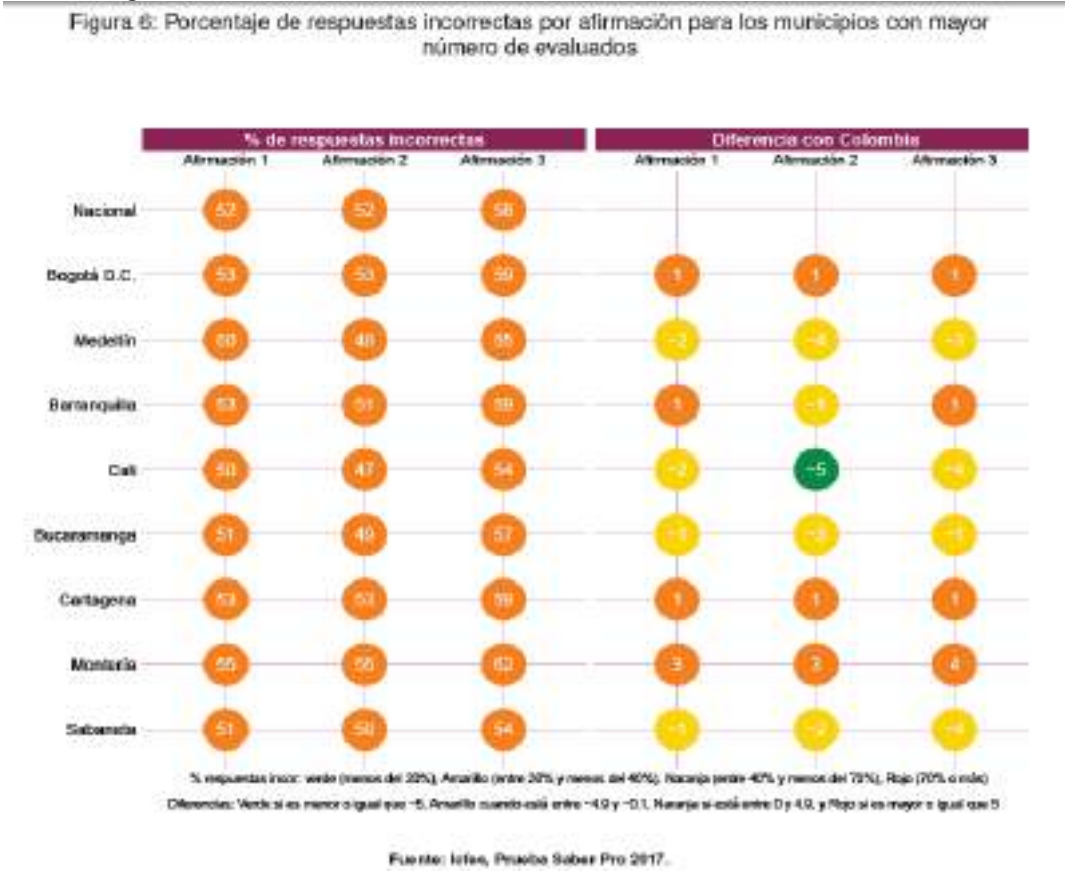
Afirmación 3: Conocer el contenido propio de las teorías administrativa y organizacional.

Podemos notar en la figura 1, entre los municipios que tienen una mayor diferencia en el porcentaje de respuestas incorrectas con respecto a Colombia se encuentra Montería. (el cual está por debajo del desempeño promedio nacional en 3 puntos porcentuales), con un porcentaje de respuestas incorrectas de 55; esto para la Afirmación 1. Igualmente pasa para las afirmaciones 2 y 3, donde Montería es de los municipios relacionados, el que presenta el mayor numero de respuestas incorrectas respecto al promedio nacional.

[28] Prueba Saber Pro: examen de Estado de Calidad de la Educación Superior y que es obligatorio presentar para que un estudiante pueda graduarse en estudios de pregrado en Colombia.

[29] Las afirmaciones son enunciados que se hacen acerca de los conocimientos, habilidades y capacidades que se pretenden inferir a partir de las respuestas otorgadas por los estudiantes en el examen.

Figura 1. Evaluaciones Saber Pro



Fuente: informe pruebas Saber Pro. MEN 2018

Generalmente los problemas de rendimiento, presenta falencias en los procesos de aprendizaje, y este es el motivo por el cual, es importante apuntar los esfuerzos en la dirección de como los estudiantes están aprendiendo y de que manera se puede mejorar esos procesos de adquisición y aprehensión del conocimiento.

Esto justifica la necesidad de entender como aprenden los estudiantes en esta área especifica del conocimiento; y de ahí la importancia de conocer los hábitos de estudio y estilos de aprendizaje entre otros.

Constituye una realidad que los hábitos que hoy sobresalen en nuestros jóvenes en esta presente generación (para algunos la llamada generación Z o centennial), pasan por las redes sociales, los video juegos, el ocio y el sexo recreativo. Donde el bajo rendimiento escolar pasa muchas veces por el desinterés en los contenidos, clases

magistrales aburridas por la incapacidad docente por hacer una clase motivante; pero en todo caso la carencia de estrategias pedagógicas que propicien un aprendizaje basado en entretenimiento.

Esto requiere por parte del docente una acción más allá de enseñar; requiere de saber educar.

Se insiste en la educación basada en competencias dándole prioridad a la enseñanza de técnicas y oficios funcionales, dejando de lado simultáneamente la educación del ser. Enseñar y educar no necesariamente apuntan a lo mismo. En palabras de Touriñan (2013): "*hay enseñanzas que no educan".* Al compás del autor: *"El sentido de la educación está vinculado a la respuesta formativa que en cada momento cultural se da a la condición humana individual, social, histórica y de especie"*. Es decir, educar va mucho más allá de formar o enseñar en las áreas del saber. Continuando en esta apreciación: "*Educar es básicamente desarrollar en cada persona los valores derivados del carácter y sentido inherentes al significado del concepto 'educación' y utilizar las áreas culturales para generar en los educandos destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que los capacitan para decidir y realizar su proyecto de vida personal y construirse a sí mismos".* (Touriñan, 2013)

Cuestionario aplicado

El Cuestionario CHTE tiene como finalidad un diagnóstico individual y grupal de una serie de aspectos que inciden en la tarea del estudio, se trata de recoger una información sobre los alumnos en sus hábitos y técnicas de estudio, la cual, puede facilitar el pronóstico de la posible influencia de esos hábitos y técnicas en las tareas de aprendizaje y el diseño y ejecución de un programa de intervención con los alumnos, para modificar aquellos aspectos que pueden influir negativamente en el estudio o para reforzar aquellos otros que actúan de forma positiva. (Lopez, 2009).

Estos aspectos se han desglosado en las siguientes siete escalas:

- ✓ AC: Actitud general hacia el estudio (10), incluye todo lo que hace referencia a la predisposición, interés y motivación hacia el estudio.

- ✓ LU: Lugar de estudio (10), alude a la ubicación física que puede contribuir a una mayor concentración y rendimiento en el mismo.

- ✓ ES: Estado físico del escolar (6), refiriéndose a las condiciones físicas

personales, en cuanto a situación de su organismo, que le permitan un buen rendimiento en el estudio.

- ✓ PL: Plan de trabajo (10), incluye todo lo que hace referencia a una buena planificación y estructuración del tiempo que se va a dedicar al estudio, teniendo en cuenta el número de materias y su dificultad.

- ✓ TE: Técnicas de estudio (9), ofrece pautas de "como estudiar" y recoge los diferentes pasos que deben seguirse para el estudio de un tema o lección.

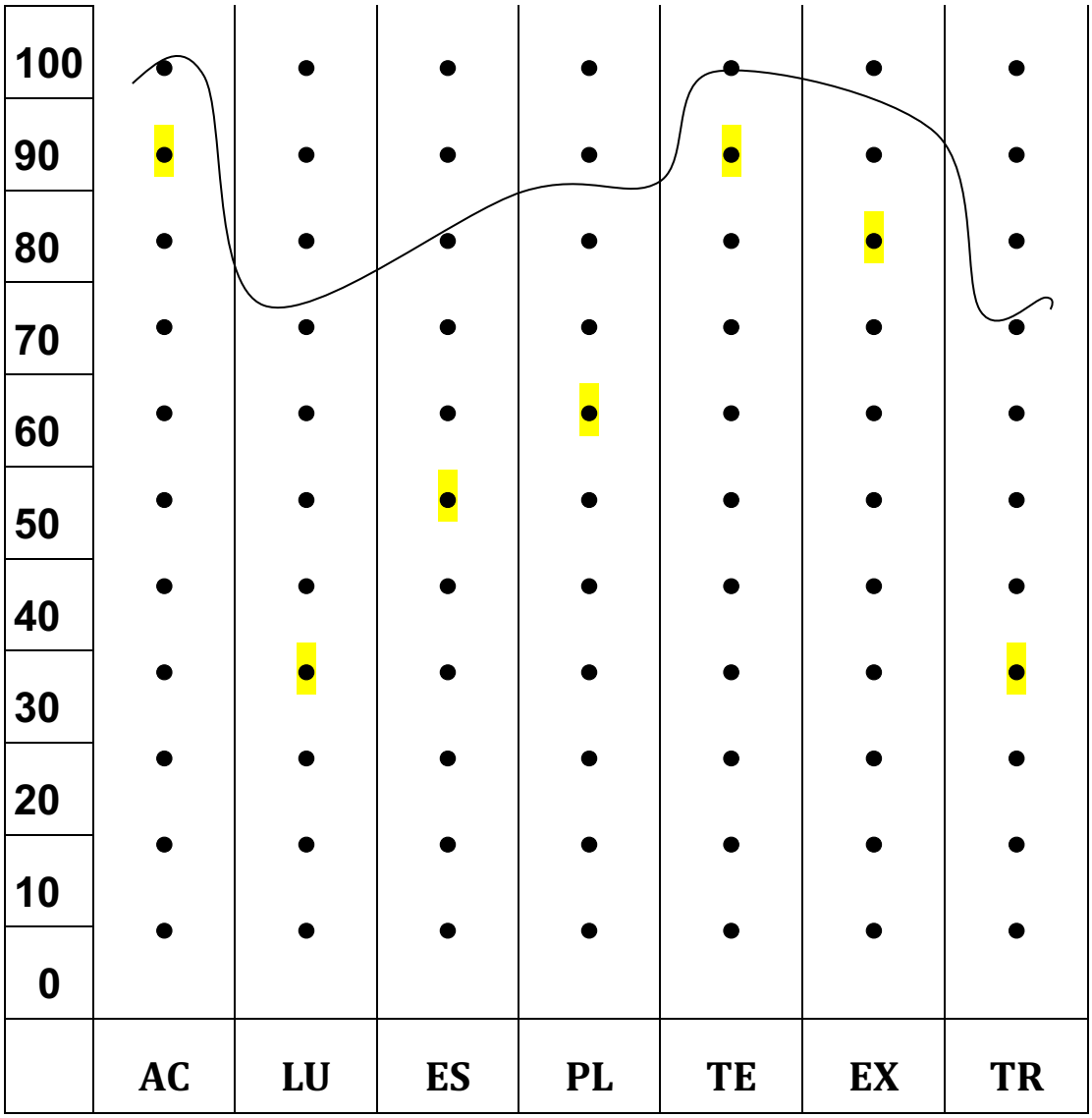
- ✓ (EX): Exámenes y ejercicios 5 preguntas. Pautas para realizar examen/ ejercicio.

- ✓ TR: Trabajo (6), incluye aspectos que se han de tener en cuenta para realizar un trabajo, tales como, el esquema inicial, las fuentes de información, el desarrollo y la presentación.

INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS: HÁBITOS Y TÉCNICAS DE ESTUDIO

En las graficas 1 y 2 se observan tendencias individuales de estudiantes frente a los hábitos de estudio teniendo en cuenta el modelo CHTE; en las graficas 3, 4 y 5 se aprecian hábitos puntuales a respuestas específicas de estudiantes.

Grafica 1. Estudiante 1

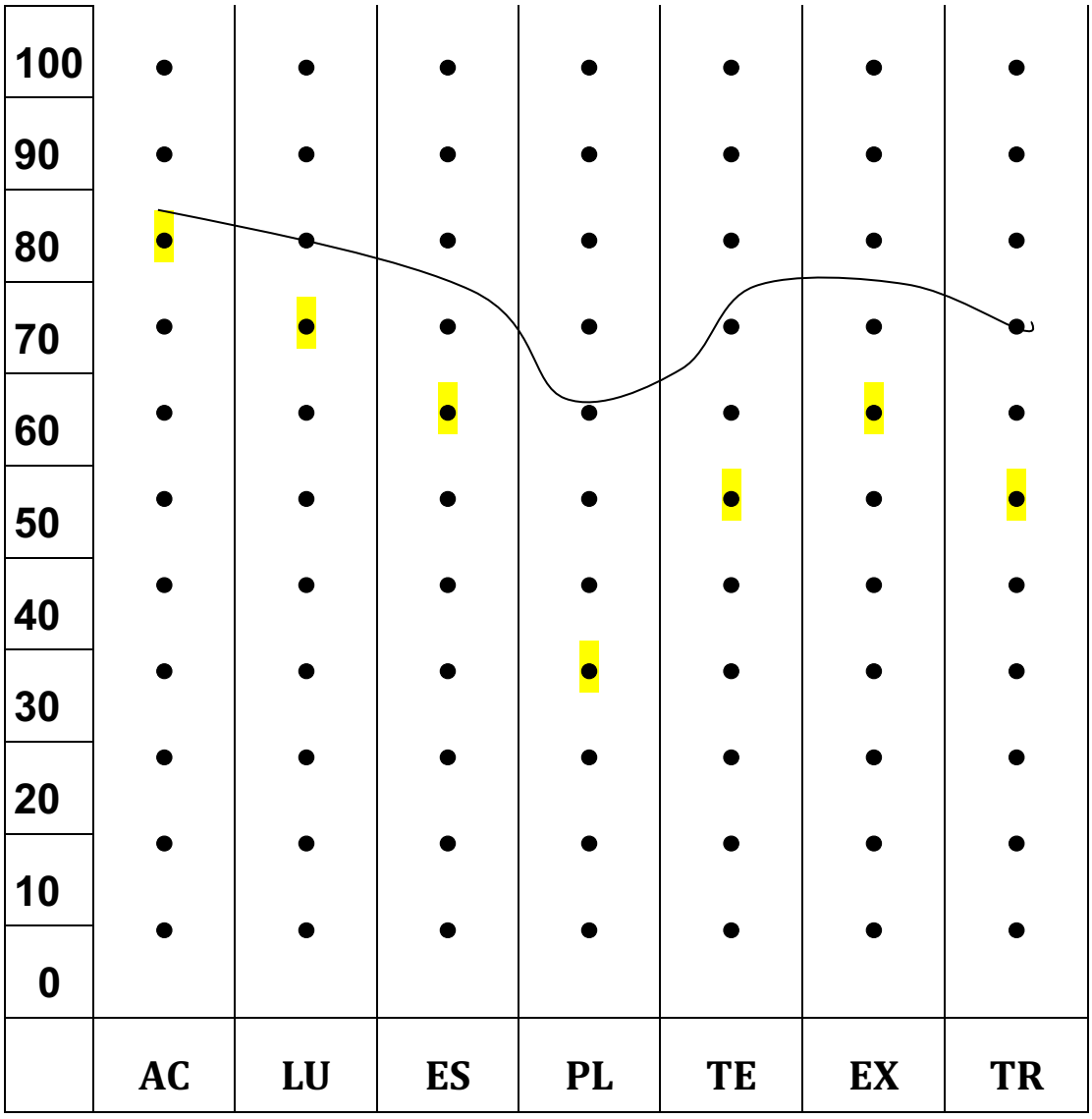


Fuente: elaboración propia

El perfil del estudiante en la gráfica 1 presenta una alta predisposición y buena actitud para el estudio, buen manejo de técnicas, pero no le da mucha importancia al lugar de estudio y la forma como presenta sus trabajos, lo que podría perjudicar su concentración y afectar sus estrategias de aprendizaje. Nótese la indisciplina al momento de organizar y/o presentar un trabajo.

“Los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje” Gallego y Alonso (2010) de tal manera que el ambiente de aprendizaje de un estudiante no pasa solo por tener hábitos eficaces, sino por identificar un estilo de aprendizaje que ayude a mejorar esa efectividad.

Grafica 2. Estudiante 2



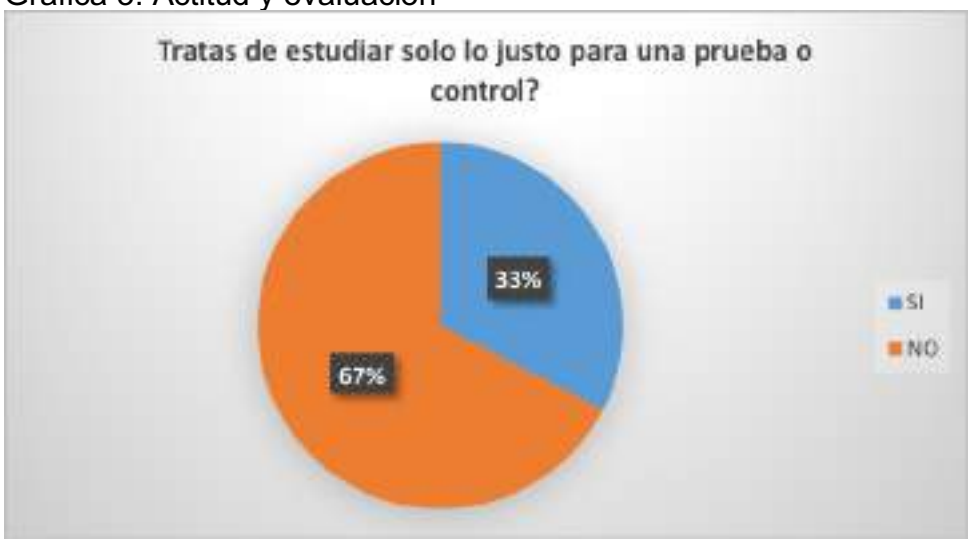
Fuente: elaboración propia

Observamos que los hábitos del estudiante en la gráfica 2, aunque son más regulares(equilibrio), comparado con el estudiante anterior, presenta baja planeación de sus actividades de estudio, lo cual podría significar que presenta problemas a la hora de estructurar el tiempo y las actividades para organizar sus compromisos

académicos. Si prepara mejor su tiempo y estrategias de estudio se podría mejorar su desempeño y resultados de aprendizaje.

Aunque presenta buena actitud ante el estudio, quizás puede requerir de un estilo de aprendizaje mayormente reflexivo, que permita administrar mejor su proceso de aprendizaje.

Grafica 3. Actitud y evaluación

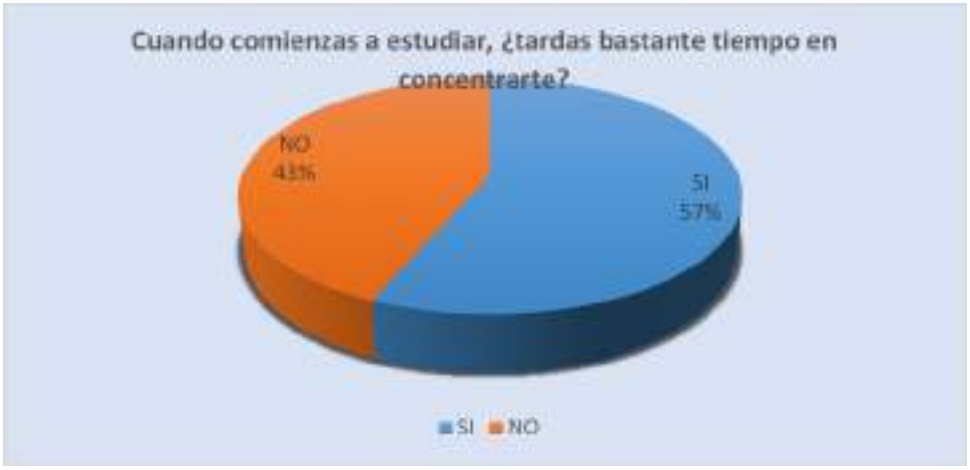


Fuente: elaboración propia

En la facultad de ciencias económicas, administrativas y contables de la universidad del Sinú; de cada diez estudiantes, tres y en ocasiones 4 de ellos, estudian primordialmente para un examen parcial o prueba de rigor.

Esto puede indicar que el estudiante intentar memorizar las respuestas para aprobar una prueba y no tiene el habito de estudiar de manera regular. En los estilos de aprendizaje corresponde el típico síntoma de un estudiante que prevalece el estilo pragmático ante el estilo reflexivo.

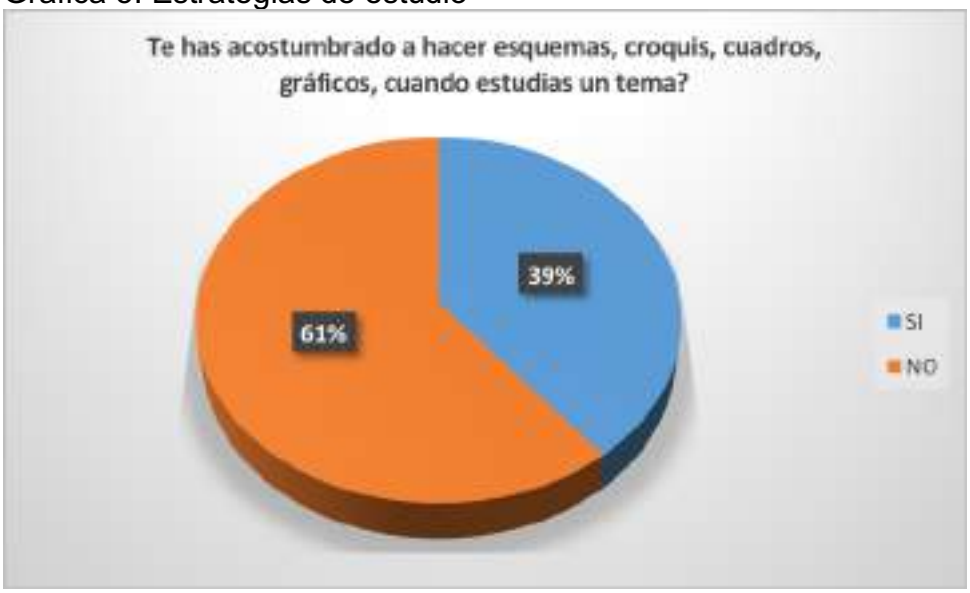
Grafica 4. Actitud y tiempo



Fuente: elaboración propia

Generalmente seis de cada diez estudiantes tardan en concentrarse cuando empiezan a estudiar. Este habito puede estar asociado al déficit de atención, o quizás al habito de la procrastinación, que es común en muchos jóvenes en la actualidad. El evitar tareas de manera consciente fomenta la disonancia cognitiva del estudiante y lo peor es que este habito puede constituirse en una costumbre fuerte puesto que siempre cae y repite el error de “dejar para mañana lo que se puede hacer hoy”.

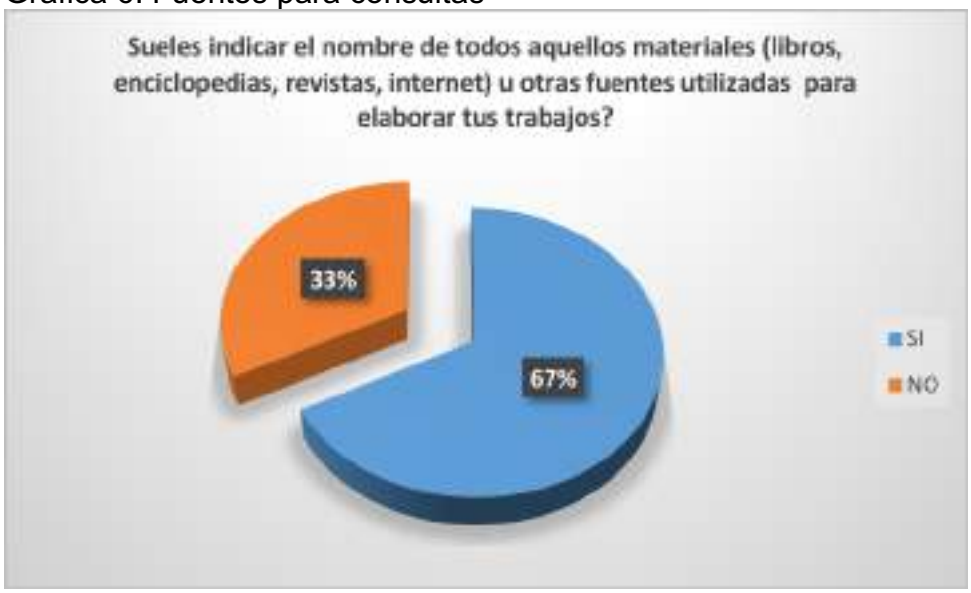
Grafica 5. Estrategias de estudio



Fuente: elaboración propia

Prácticamente seis de cada diez estudiantes no poseen el habito de un aprendizaje didáctico, no reconocen la importancia de la autogestión, la creatividad, como factores claves para el proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias de estudio. Requiere de un estilo de aprendizaje altamente reflexivo.

Grafica 6. Fuentes para consultas



Fuente: elaboración propia

De cada diez estudiantes, generalmente tres no suelen indicar fuentes o citas en la elaboración de sus trabajos, lo que indica la baja apropiación de normas de presentación de trabajos, evidenciando una falencia en la investigación formativa de los estudiantes. Este habito requiere de la intervención de aquellos docentes especialistas en este tema que puedan plantear estrategias y guiar específicamente a aquellos estudiantes que presenten este tipo de debilidades.

Conclusiones

Algunas de las apreciaciones considerables que se pueden inferir como resultado de este estudio es que el aprendizaje de los estudiantes esta permeado por aquellos hábitos que pueden figurar positiva o negativamente en aquellos comportamientos que determinan y se identifican con algunos de los estilos de aprendizajes reconocidos y mencionados en esta investigación.

Es evidente que hay estudiantes que necesitan fomentar y mejorar hábitos que coadyuven a la consecución efectiva de sus resultados de aprendizaje. Aquí juega un rol importante aquel docente que debe demostrar su interés en no solo instruir

técnicamente (enseñar) al estudiante; sino en educarlo integralmente, trabajando además de la dimensión del saber o conocer, en la dimensión del buen ser, actitudinal, axiológico, comunicativo, volitivo; cultivando el hábito del buen convivir.

Referencias:

Alonso, C., Gallego, D., & Honey, P. (2010). *Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de Diagnostico y mejora.* Bilbao: Mensajero.

educaweb.com. (s. f.). *educaweb.com*. Obtenido de https://www.educaweb.com/contenidos/educativos/tecnicas-estudio/mejores-habitos-estudio-asegurar-exito-academico/

Figueroa, N. (2019). Madrid: Redipe.

Florez, J. (8 de 08 de 2019). *Universidad Cooperativa de Colombia/Noticias/Sala de prens.* Obtenido de https://www.ucc.edu.co/: https://www.ucc.edu.co/noticias/prensa/academia/Nuevo-Decreto-Centrado-en-Resultados-Decreto-1330

Garcia, Z. (2020). HÁBITOS DE ESTUDIO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO. En Varios, *Formación, aprendizaje y metodologías* (págs. 273-294). Redipe.

Guzman, H. (2018). *Estilos de Aprendizaje en Colegios de la Ciudad de Montería.* Montería: Unisinú.

Lopez. (2009). EL USO DEL CHTE. *revista digital para profesionales de la enseñanza*.

Touriñan, J. (2013). CONOCER, ENSEÑAR Y EDUCAR NO SIGNIFICAN LO MISMO. *Teor. educ*, 25-46.

Websites Estilos de Aprendizaje:

www.conocimientosweb.net/portal/directorio-file-3738
www.uv.mx/portalcadi/resultados.htm
www.catedras.fsoc.uba.ar/tecned/intmult.htm

20.

LA EVALUACIÓN COMO HERRAMIENTA CLAVE PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA GIMNASIO DEL SABER.

Benjamín Alberto Altamar Liñán [30] benjaminaltamar@hotmail.com https://orcid.org/0000-0002-2001-005x
Belkis Johana Meza Chamorro [31] belkis.meza.chamorro@gmail.com https://orcid.org/0000-0001-6249-2600
Martha Esther Guerra Muñoz[32] mguerrapaz91@gmail.com
Teovaldo García Romero [33] teovaldogarcía@unicesar.edu.co https://orcid.org/0000-0002-7233-4064

RESUMEN

La educación en Colombia desde la normatividad ha determinado aplicar pruebas estandarizadas por competencias dirigidas a todos los colegios del país para llevar un control sobre el desarrollo de las competencias. Sin embargo, existen ineficiencias al momento de realizar la evaluación, dadas las dificultades de mantener un equilibrio entre la enseñanza y el aprendizaje. Además, los cambios gubernamentales relacionados con las políticas públicas en educación. Por tanto, el presente artículo tiene como objetivo determinar la evaluación como una herramienta clave para el desarrollo de competencias en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la Institución Educativa Gimnasio del Saber. La base teórica está conformada por las normativas relacionadas con las competencias según lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), y temáticas relacionadas con la forma de aprender y enseñar, evaluaciones de desempeño interna de la institución, objeto de estudio. Se trata de una investigación con enfoque epistemológico- positivista- cuantitativo- descriptivo y

[30] Lic. en Lengua Castellana e inglés, Maestrante en Educación, SUE Caribe sede Universidad Popular del Cesar.

[31] Lic. en Matemática e informática, Maestrante en Educación, SUE Caribe sede Universidad Popular del Cesar.

[32] Doctora en gerencia social, postdoctoranda en Didáctica de la investigación, Coordinadora Institucional Maestría en Educación Sue Caribe, Grupo de investigación Categoría A.

[33] Dr. Teovaldo García Romero, Docente Universidad Popular del Cesar, Investigador Senior, Líder del grupo de investigación interdisciplinario, estudios del pensamiento numérico, políticas públicas de ciencia, tecnología e innovación, producción agraria, problemas de la educación Latinoamericana y del Caribe. Categoría A.

de diseño no experimental transeccional. Para la recolección de los datos se utilizò la técnica de la encuesta con aplicación de cuestionarios cerrados dirigida a 73 estudiantes del grado focal de la institución, jóvenes entre los 14 y 15 años, organizados en dos grupos. Los resultados de este análisis permitieron determinar los aspectos fundamentales en el proceso evaluativo, las estrategias de enseñanza y formas evaluativas de los estándares básicos de competencia. Finalmente se concluye, que la evaluación por competencias se convierte en un apoyo al desenvolvimiento de las capacidades cognitivas que permiten a los estudiantes avanzar en su proceso formativo.

Palabras claves: Evaluación, Estándares básicos de competencia, Desarrollo de competencias, Enseñanza-aprendizaje.

ABSTRACT:

Education in Colombia from the regulations has determined to apply standardized tests by competencies directed to all the schools of the country to take control over the development of the competences. However, there are inefficiencies at the time of the evaluation given the difficulties of maintaining a balance between teaching and learning. In addition, government changes related to public policies in education. Therefore, this article aims to determine the evaluation as a key tool for the development of skills in the teaching-learning process of the Educational Institution Gimnasio del Saber. The theoretical basis is conformed by the regulations related to competencies as proposed by Ministerio de Educación Nacional (MEN), and topics related to the way of learning and teaching, internal performance evaluations of the institution, object of study. This is an investigation with an epistemological-positivist-quantitative-descriptive approach and a non-experimental transectional design. For the data collection, the survey technique was used with application of closed questionnaires aimed at 73 students of the institution's focal level, young people between 14 and 15 years old, organized in three groups. The results of this analysis allowed to determine the fundamental aspects in the evaluation process, teaching strategies and evaluative forms of the basic standards of competence. Finally, it is

concluded that the evaluation by competences becomes a support to the development of cognitive abilities that allow students to advance in their formative process.

Keywords:
Evaluation, Basic competence standards, Skills development, Teaching-learning.

INTRODUCCIÒN

Uno de los giros que debe dar la evaluación en Colombia radica en saltar de una evaluación basada en definiciones para apoderarse de un enfoque de competencias, definida como "*la capacidad de interpretar en toda su complejidad una porción del mundo bajo análisis, construir, proponer y argumentar soluciones plausibles a problemas nuevos y generar nuevos espacios conceptuales, metodológicos y de acción*" (Bogoya, 2006, p. 3).

Las necesidades mundiales en materia de evaluación por competencias

La evaluación como herramienta para el desarrollo de competencias en el proceso de enseñanza- aprendizaje se ha convertido en uno de los temas más tocados en los últimos años, en tanto que supone un requisito útil para la concertación del alcance de logros y objetivos de las metas trazadas, que al mismo tiempo sirva como instrumento que brinde información concreta y oportuna para la toma de decisiones en función de conseguir resultados satisfactorios y no improvisados (Cronbach (1963). En todo caso, su relación está estrechamente ligada con la calidad, sujeta a criterios estandarizados de desempeño.

Estos (Criterios estandarizados de desempeño), deben dar cuenta del alcance de logros atribuidos a un grado particular al que se le han fijado ciertos criterios de promoción, que implica el fortalecimiento de los procesos académicos e institucionales que afianzan el desarrollo de la evaluación por competencias. En tal sentido, ésta se constituye en una actividad pedagógica que debe ser constante y continua, centrada no solo en el estudiante sino en todos los entes o actores que participan en la

educación y que favorecen la interacción de los mismos. Debe entenderse la reciprocidad en el desarrollo de competencias y habilidades con el fin de mejorar el proceso de enseñanza- aprendizaje al utilizar la evaluación como instrumento que coadyuve al rendimiento escolar, de los estudiantes, facilitando la labor de los docentes, al abrir espacios positivos para la calidad de la educación.

Se trata de brindar un proceso de formación adyacente a elementos que le permitan a los estudiantes aplicar herramientas suficientes para enfrentarse a los retos y exigencias de la sociedad. De igual manera, se han identificado las normas colombianas que rigen las condiciones necesarias para monitorear el desarrollo de las competencias básicas en estudiantes de educación básica como seguimiento de calidad del sistema educativo.

En el presente estudio se ofrece una cercanía al concepto de evaluación y su relevancia como herramienta para el desarrollo de competencias en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

En tal sentido, relacionados con la evaluación y los estándares básicos en el área de matemáticas y lenguaje del nivel educativo de básica secundaria.

CONCEPTO GENERAL DE EVALUACIÓN

El concepto de evaluación, en su fase fundamental, según la Real Academia de la Lengua Española ha de ser entendido como: " Señalar el valor del algo. Estimar, apreciar, calcular el valor de algo".

Es así como, los conocimientos, aptitudes y rendimientos de los estudiantes son canalizados cognitivamente, mediante la evaluación de los estándares básicos de competencia, que según el MInisterio de Educación Nacional, son criterios afines para la evaluación de las competencias de los estudiantes que posibilita los avances contextualizados en las dinámicas regionales.

La **Evaluación por Competencias** es un planteamiento que busca identificar, desde un marco contextual y conceptual, la **importancia** y utilidad de la **evaluación** para el proceso de enseñanza-aprendizaje, de modo que no sólo se prepare al alumnado en conocimientos, sino también para afrontar situaciones de la vida.

Para la ley 115 implica realizar un juicio de valor acerca de una realidad determinada, utilizando distintas herramientas para indagar si los objetivos han sido alcanzados, si se han logrado los resultados y si se han encontrado algunos problemas que a su vez, sirvan como indicador para mejorar las prácticas docentes, los criterios de evaluación y autoevaluación, las evaluaciones institucionales y las escalas de valoraciones; lo cual implica un proceso riguroso y objetivo que busca no solo medir un conocimiento, sino fortalecer las habilidades y destrezas de los estudiantes dentro de su formación integral.

Por otro lado, se reitera el concepto emitido por el Ministerio de Educación Nacional que concibe la evaluación, como *"elemento regulador de la prestación del servicio educativo que permite valorar el avance y los resultados del proceso a partir de evidencias que garanticen una educación pertinente, significativa para el estudiante y relevante para la socieda"* (MEN, 2008)

Casanova (1999) plantea que a principios del siglo XX, aparece el término evaluación en los Estados Unidos como consecuencia del proceso de industrialización, que indujo a los "centros educativos a adaptarse a las exigencias del aparato productivo" (p. 18). La escuela y el conocimiento se concebían bajo el razonamiento de medios-fines. Así aparecen términos como tecnología de la educación, **evaluación educativa**, objetivos del aprendizaje; igualmente los términos de acciones tales como planificar y evaluar.

Tyler, (1969) define la evaluación como el proceso que permite determinar el grado en que los objetivos educativos propuestos han sido logrados. Posteriormente, en las aportaciones de Cronbach, señala Casanova (1999), se define la evaluación como "la recogida y uso de la información para tomar decisiones sobre un programa educativo" (p. 20); considerándola "el instrumento básico para la toma de decisiones"

(p. 20). La evaluación, desde este punto de vista, se convierte en un medio para el servicio de la educación y elemento retroalimentador del objeto evaluado, no solamente como instrumento en sí misma.

Breve recorrido acerca del concepto de evaluación

A través de un breve recorrido de la historia pueden apreciarse diferentes perspectivas del concepto de evaluación planteada por distintos autores que a su vez marcan una ruta para comprender el origen del concepto como tal, los cambios que ha tenido con el transcurrir de los años y las exigencias del medio y la sociedad en general hasta el punto de consolidar una definición más completa y vigente para responder a generaciones presentes y futuras de la educación.

En Tejada (1999) pueden apreciarse algunos detalles importantes que aportan al concepto. Tyler (1969), intenta demostrar la efectividad de currículum innovadores y las estrategias para su desarrollo, lo que quiere saber es «en qué medida son alcanzados los objetivos educativos diseñados». El mismo autor la concibe como un proceso sistemático para determinar hasta qué punto logran los alumnos los objetivos de la educación, derivándose de sus planteamientos matices que caracterizan al concepto de evaluación:

1) La evaluación es un proceso.
2) Evaluar no es medir o recoger información, sino también valorar la información recogida.
3) Los objetivos son un criterio de referencia para evaluar.

Más tarde Cronbach (1963), rechazando el planteamiento tyleriano de los objetivos previamente establecidos, coloca como punto de partida de la evaluación el tipo de decisión a la que la evaluación pretende servir y la define como «el proceso de recopilación y utilización de la información para tomar decisiones».

Del mismo modo, Cronbach y Scriven (1963) consideran que la evaluación debe ser sistemática, con fines también heurísticos y orientadores al tiempo que rechazan abiertamente la naturaleza crítica de la evaluación y abogan por un planteamiento del evaluador como «un educador cuyo éxito ha de ser juzgado por lo que los demás aprenden»

Por su parte, Mager (1962) la define como el «acto de comparar una medida con un estándar y emitir un juicio basado en la comparación».

Otros dos prestigiosos especialistas, Stufflebeam y Shinkfield (1987), nos proporcionan una definición bastante comprensiva y próxima al concepto actual de evaluación, como «el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación y la realización de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados».

Igualmente conocida es la de Tenbrick (1984): «proceso de obtener información y usarla para formar juicios que a su vez se utilizarán en la toma de decisiones». La relación entre la evaluación y la toma de decisiones en educación es un aspecto completamente acogido por el sistema de evaluación moderna, cuyo fiel y principal exponente es Stufflebeam (1987), el cual asume la evaluación como el proceso de delinear, obtener y proveer información útil para juzgar entre alternativas su decisión.

En este mismo orden de ideas, Guba y Lincoln (1981) razonan sobre la evaluación como «de interés naturalista» debe ser implementada a través de un proceso que incluya los siguientes cuatro estadios:

1) Iniciación y organización de la evaluación.
2) Identificación de las cuestiones principales e interrogantes a plantear.
3) Recogida de la información necesaria.
4) Resultados sobre los que ha de informarse y recomendaciones que deben ser efectuadas.

Concepto actual de evaluación

1) Se trata de un proceso sistemático y organizado, científico y contextualizado.
2) Con presencia de especificaciones o normas sobre los atributos que se pretenden valorar.
3) La recogida de información sobre la diferencia entre lo previsto y lo logrado.
4) El oportuno juicio de valor sobre ello.
5) La toma de decisiones orientada a la mejora de la práctica

Tabla 8.1. Ideas básicas sobre el concepto actual de evaluación. (Medina Rivilla, Salvador Mata, Didáctica general 2a edición, Madrid 2009)

Al respecto, la UNESCO (2009), menciona:

Paralelamente al debate mundial sobre el concepto de educación de calidad y las formas más efectivas de medirla, a nivel internacional se presta una atención creciente a la evaluación del aprendizaje como una herramienta poderosa para mejorar los procesos y resultados pedagógicos y la efectividad de las escuelas y los sistemas educativos, con una apelación cada vez más fuerte a centrar la atención en el aprendizaje de calidad y el educando (p.11).

Competencia, un marco de aprendizaje con calidad

El desarrollo de un contexto globalizado ha generado cambios en la manera de enseñar y preparar a los nuevos ciudadanos que deberán enfrentar los desafíos de la vida moderna desde otra óptica, muy distinta a la de hace un tiempo atrás. Es así, como el ámbito educativo se ha visto en la necesidad de hacer ajustes a sus modelos pedagógicos y por ende a la forma de evaluar. Ajustes que deben dar respuesta certera a los nuevos requerimientos de la sociedad del siglo XXI.
Aparece, entonces el concepto de competencia como solución o nueva alternativa con el objetivo de responder, como se mencionó anteriormente, a las demandas de la sociedad actual al pasar de la enseñanza de solo contenidos a potenciar las habilidades y destrezas de los estudiantes para un mejor desempeño en su vida personal, familiar y laboral.

Como es mencionado por autores como Jaimes y Callejas (2009), *la evaluación debe contemplar el saber, el saber hacer y el saber ser*, lo que da lugar a una enseñanza que permita la transversalidad del conocimiento partiendo de acciones, asuntos y situaciones de la vida cotidiana. Es decir, el individuo puede construir su propio conocimiento a partir del contexto inmediato al que también puede ofrecerle soluciones en inmediación del conocimiento.

Rios y Herrera (2017) al respecto plantean: “la evaluación por competencias obliga a la utilización de una diversidad de instrumentos y a incorporar diferentes agentes

educativos. Aquí, los procesos de diagnóstico, retroalimentación, contextualización, registros, evidencias y resultados implican la incorporación de docentes, estudiantes y directivos. Esto significa un cambio en la práctica evaluativa para poder integrar las competencias en los procesos de aprendizajes y desempeños como una forma de establecer vinculaciones sobre los conocimientos y los contextos en los cuales se pueden transferir para mejorar la toma de decisiones.

LA EVALUACIÓN COMO HERRAMIENTA CLAVE QUE MEJORE EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE

Como se ha indicado antes la evaluación es una de las herramientas educativas más poderosas para promover el aprendizaje efectivo, pero debe usarse de manera adecuada. No hay evidencia de que aumentar la cantidad de pruebas lo reforzará; en lugar de ello, el foco debe estar en ayudar a que los profesores usen la evaluación como parte de la enseñanza y del aprendizaje, de tal modo que aumente los logros y permita empoderar a los estudiantes a lo largo de la vida *(Altablero, n°44, MEN- marzo 2008)*

El proceso de evaluación continua en el aula, se convierte en un instrumento clave para la mejora permanente de los aprendizajes. Por tal motivo evaluar por competencia a los estudiantes permite que ellos puedan desarrollar sus habilidades y destrezas en los diferentes contextos a los que van a ser enfrentados, permitiéndoles transferir sus conocimientos de manera efectiva y asertiva para obtener excelentes resultados en los diferentes escenarios y ámbitos de su vida.

"La evaluación para el aprendizaje, requiere prioridades diferentes, nuevos procedimientos y un nuevo compromiso. Aquella que se diseña explícitamente para promover el aprendizaje es la más poderosa herramienta que tenemos para, a un mismo tiempo, subir los estándares y empoderar aprendices a lo largo de la vida" *(Altablero, n°44, MEN- marzo 2008)*

Lo anterior permite evidenciar claramente la confusión que se ha tenido durante mucho tiempo en cuanto a evaluación de aprendizaje y el desarrollo o aplicación de

pruebas escritas, test o preguntas que buscan más verificar, controlar y dar una nota final de calificación como resultado, es decir más cuantitativo, unidireccional y tradicionalista, que evaluar y retroalimentar el aprendizaje por procesos continuos, sistemáticos que lleva al individuo a la construcción de su propio conocimiento, más cualitativo con una mirada holística.

En consecuencia, la evaluación es un instrumento mediador que permite una mejora continua de los procesos de aprendizaje al interior de las instituciones, atendiendo a los criterios y exigencias particulares de la comunidad académica, en la medida, que esto se dé permite fortalecer los procesos producto de un análisis exhaustivo del modelo pedagógico, las escalas de valoración, estrategias docentes, sistema de evaluación, entre otros.

MATERIALES Y MÉTODOS:

Las situaciones anteriormente descritas llevan a los investigadores a determinar la evaluación como una herramienta clave para el desarrollo de competencias en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la Institución Educativa Gimnasio del Saber. Para tal efecto, se desarrolló un estudio con enfoque cuantitativo, que según Hernández et-al (2014) usa la recogida y análisis de los datos para responder a las preguntas de la investigación basándose en el control numérico y técnicas estadísticas para poder determinar con exactitud respuestas de comportamiento en una población.

Además, el estudio tiene un diseño descriptivo utilizando la técnica de la encuesta, con el instrumento de cuestionario semiestructurado, que de acuerdo Bavaresco (2013) una investigación descriptiva se desarrolla cuando se describe y se analiza de manera sistemática, con características homogéneas de fenómenos obtenidos de la realidad. De igual manera se utiliza la técnica de la encuesta con un cuestionario semiestructurado, también se recogió la data a partir de las respuestas dadas por los estudiantes del grado 9-°, en las áreas de Lenguaje y Matemáticas de la Institución Educativa Gimnasio del Saber. Se tomó como muestra a una población finita de 73

estudiantes pertenecientes a tres cursos del grado anteriormente señalado, y dos docentes que orientan las áreas de Lenguaje y Matemáticas respectivamente.
Por otro lado, Be Telecai et- al (2014) manifiesta que los análisis cuantitativos determinan hipótesis a partir del diseño de un plan para someterlo a prueba, midiendo atributos a las variables desarrollándose con técnicas estadísticas.

Análisis de los resultados:

A partir de los instrumentos de recolección de información, los investigadores exploraron la información que permitió comprobar el estado de los resultados; por un lado, de las evaluaciones de desempeño y por el otro, los resultados de la prueba saber.

Al realizar el análisis comparativo de los datos se puede evidenciar en los resultados arrojados que el área de Lenguaje obtiene mejores resultados debido a la relación directa entre lo que evalúa la institución y lo que evalúa el Ministerio de Educación a través de la Prueba Saber, mientras que en el área de Matemáticas los resultados finales de las evaluaciones internas no son satisfactorios, pero en la Prueba Saber los

ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE EVALUACIONES INSTITUCIONALES Vs PRUEBA SABER 9°

Resultados Colegio 9° 2017	Lenguaje	Matematicas
Puntaje promedio del colegio	8,62	6,57
Nivel de desempeño del colegio:	Satisfactorio	Insuficiente
Porcentaje de estudiantes del colegio en insuficiente	0%	70%
Porcentaje de estudiantes del colegio en mínimo	15%	8%
Porcentaje de estudiantes del colegio en satisfactorio	71%	18%
Porcentaje de estudiantes del colegio en avanzado	14%	4%

Resultados Prueba Saber 9° 2017	Lenguaje	Matematicas
Puntaje promedio de Icfes	382	382
Nivel de desempeño del Icfes:	Satisfactorio	Satisfactorio
Porcentaje de estudiantes del Icfes en insuficiente	1%	1%
Porcentaje de estudiantes del Icfes en mínimo	14%	25%
Porcentaje de estudiantes del Icfes en satisfactorio	52%	51%
Porcentaje de estudiantes del Icfes en avanzado	32%	23%

estudiantes demuestran avance y un resultado satisfactorio en pro del alcance de los objetivos.

Por otra parte la información del gráfico muestra que el 71% de los estudiantes en el área de lenguaje se concentran en el nivel satisfactorio y un 14% en avanzado lo que quiere decir que el área mantiene un buen nivel con respecto al área de Matemática que su porcentaje satisfactorio es muy mínimo con un 18 % y en avanzado en un 4% y el mayor número de porcentaje está en insuficiente con un 70% lo que conlleva a tomar decisiones y realizar un plan de acción para aumentar los estándares en el área.

Podemos concluir que a pesar de que los estudiantes han obtenido buenos resultados en la Prueba Saber, es necesario hacer una revisión de las evaluaciones que son realizadas internamente por la institución para ver la alineación.

CONCLUSIONES

Es claro que las instituciones educativas deben velar porque se dé cumplimiento a las normatividades establecidas por el Ministerio de Educación Nacional, toda vez que son entes responsables de garantizar a la comunidad estudiantil los beneficios de una

educación de alta calidad, siendo estos los protagonistas del proceso enseñanza y aprendizaje.

La importancia de evaluar por competencias:

- Es uno de los retos más urgentes para la educación colombiana porque a través de ellas se explican los estándares que deben conocer los aprendices para lograr la integralidad de su proceso de aprendizaje en pro del alcance de sus objetivos, sin perder de vista el verdadero sentido de la educación que en fin es la formación de ciudadanos fundamentados en valores y con espíritu crítico frente a lo que los rodea.

- No es solo preparar personas para desempeñar muy bien un trabajo, además de esto, se trata de complementar esa arista con una formación integral, atendiendo a los cuatro (4) pilares de la educación: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a vivir juntos.

- Es una herramienta muy eficaz para aumentar los estándares de calidad, mejorar los resultados y avanzar en los diferentes procesos educativos, es decir, que favorezca el autoaprendizaje y regulación del individuo, sin olvidar el rol formativo que garantice la participación de todos.

- Da pie a la mejora en el rendimiento académico y escolar porque permite que los docentes afiancen sus estrategias enfocadas hacia lo específico del currículo.

BIBLIOGRAFÍA

Contreras, M. (2012). Como elaborar preguntas y pruebas escritas para evaluar competencias-lenguaje. Primera edición, Bogotá: Ediciones Soluciones estratégicas para el Magisterio SEM-S.A.S.ISBN: 978-958-57413-1-7

Cecilia María Vélez, (2008). Ministerio de Educación Nacional Discusión

Nacional: La Evaluación en Colombia.

Contreras, M. (2013). Como elaborar preguntas y pruebas escritas para evaluar competencias-matemáticas. Primera edición, Bogotá: Editorial Tiempo de Leer. ISBN: 978-958-46-2831-2

Díaz, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? Perfiles educativos vol.28 no.111 México ene. 2006, SISTEMA DE UNIVERSIDADES ESTATALES DEL CARIBE COLOMBIANO- MAESTRÍA EN EDUCACIÓN – SUE CARIBE

89 versión impresa ISSN 0185-2698. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php? script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000100002

Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemática, lenguaje, ciencias y ciudadana. Guía sobre lo que los estudiantes deben Saber y Saber hacer con lo que aprenden. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia. Recuperado en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-340021.html?_noredirect=1

http://www.repositorioacademico.usmp.edu.pe/bitstream/usmp/2628/1/aguero_mrjc.pdf

22.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DEL VALOR POSICIONAL EN EL SISTEMA DECIMAL DE UN NÚMERO NATURAL EN LOS ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DE BÁSICA PRIMARIA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL DE CARACOLÍ DE SAN JUAN DEL CESAR LA GUAJIRA.

Lila Marcela Díaz Daza[34] jadergustavoc@hotmail.com
Asesor. Luis Alexander Sarabia[35] luisalexandersarabia@gmail.com
Teovaldo García Romero[36] teovaldogarcia@unicesar.edu.co

Facultad de Ciencias Básicas y Educación
Maestría en Educación-SueCaribe
Universidad Popular del Cesar
Valledupar, Colombia
2019

Resumen

El propósito de este artículo se fundamentó, en diseñar estrategias didácticas para la enseñanza del valor posicional, en el sistema decimal de un número Natural en los estudiantes de segundo grado de educación básica primaria en la Institución Educativa Rural de Caracolí, San Juan del Cesar. La Guajira. Razón por la cual, enseñar el valor posicional, en el sistema decimal de los números Naturales en el contexto escolar, con pocas estrategias didácticas, por parte del sector docentes ha traído situaciones problemáticas en los desempeños académicos de los educandos; escenario evidente, en los diferentes informes presentados a las comisiones de evaluación y a los padres de familia de la Institución en comento. La metodología

[34] Díaz Daza Lila Marcela Lic. En pedagogía Infantil

[35] Luis Alexander Sarabia Lic. En matemática y física, Magister Matemática Aplicada, Docente Investigador Universidad Popular del Cesar.

[36] Dr. García Romero Teobaldo, Docente Universidad Popular del Cesar. Investigador Sénior, Líder del grupo de Investigación, Producción agraria. Problemas de la educación latinoamericana y del caribe. Categoría A.

utilizada fue de tipo descriptiva, argumentativa y de campo, bajo los fundamentos teóricos y epistemológicos del paradigma interpretativo, obedeciendo al método fenomenológico con enfoque constructivista, investigación acción (IA), la cual permitió, encontrar aspectos significativos, tales como la naturaleza de la realidad, la relación entre el investigador y lo conocido, realidad del contexto, estrategias, modelos y técnicas implementadas por los docentes para la enseñanza del valor posicional de los números Naturales.
Palabras clave: Estrategias didácticas, valor posicional, desempeños académicos.

Summary

The purpose of this article was based, in designing didactic strategies for the teaching of positional value, in the decimal system of a Natural number in the students of second grade of primary basic education in the Rural Educational Institution of Caracolí, San Juan del Cesar. La Guajira Reason for which, to teach the positional value, in the decimal system of the Natural numbers in the school context, with few didactic strategies, on the part of the educational sector has brought problematic situations in the academic performances of the students; evident scenario, in the different reports presented to the evaluation commissions and to the parents of the Institution mentioned. The methodology used was descriptive, argumentative and field, under the theoretical and epistemological foundations of the interpretive paradigm, resulting the phenomenological method with a constructivist approach, action research (AI), which allowed to find significant aspects, such as the nature of the reality, the relationship between the researcher and the known, reality of the context, strategies, models and techniques implemented by teachers to teach the positional value of Natural numbers.

Keywords: Didactic strategies, positional value, academic performances

Introducción.

Una de las situaciones polémicas que ha preocupado a las sociedades a nivel global y que aún sigue preocupando, es la visión de la Educación Matemática que tiene la comunidad de educadores matemáticos de las regiones más apartadas de las grandes urbes en la actualidad, preocupación ésta basada no sólo en el aprender matemático, sino en el mejoramiento de ese aprendizaje en términos de calidad;

motivo por el cual, los países y sus comunidades académicas, se han dado a la tarea de diseñar estrategias didácticas contextuales para su enseñanza; por ende, actualizar y optimizar planes y programas de estudio acorde con las necesidades reales de su hábitat, como punto de conexión de actualización docente, con miras al perfeccionamiento de la Educación Matemática en toda su dimensión como disciplina científica.

El propósito de diseñar estrategias didácticas para la enseñanza del valor posicional, en el sistema decimal del conjunto de los número Natural, como inicio de estudio del campo del saber matemático escolar; está orientado, a disminuir la brecha entre regiones, a través del razonamiento, la apropiación y la comprensión, de situaciones contextuales, que aproximen al talento humano a resolver problemas globales y glocales, específicamente en la construcción de los objetos matemáticos de los conceptos matemáticos y no matemáticos, de los sistemas numéricos, que le permitan orientarse en el espacio físico y social de su biosfera, y pueda visionar el pensamiento concreto y abstracto de los objetos matemáticos escolarizados del valor posicional en los sistemas numéricos referenciados, para relacionar nuevos objetos propios del conocimiento matemático escolar y didáctico entre otros.

Los referentes investigativos que sustentan este trabajo, se circunscriben a las metamorfosis que a través de las desiguales épocas históricas vivida por el hombre, ha tenido el diseño de estrategias didácticas para la enseñanza del valor posicional, en el sistema decimal de un número Natural en los escolares, en su proceso Enseñanza-Aprendizaje de la matemática, orientados inexorablemente a la apropiación y construcción social del conocimiento matemático, como una actividad primitiva y polivalente, con diferentes soportes, rutinas e interpretaciones épocales, (García, Bolaño y Cifuentes, 2018).

Recurriendo a situaciones contextuales de enseñanzas, y al diseño de intervenciones, en el aula de clase para asimilar e interiorizar un objeto matemático escolar, desde las discusiones del análisis de los fundamentos epistemológicos, de cada uno de los componentes que integran el plan de estudio y de las dificultades y obstáculos del diseño de estrategias para la enseñanza del valor posicional en los sistemas

numéricos, es necesario tener en cuenta la interacción e intersección y movilidad, vertical y horizontal, de los lineamientos curriculares, de los estándares básicos, los derechos básicos de aprendizaje, los componentes de los fundamentos generales, los saberes específicos, los de pedagogía y ciencias de la educación, con miras a la cimentación del conocimiento matemático escolarizado, la Tecnología y la Innovación, en el campo de las matemáticas escolares en la Región del Caribe Colombiano,(Resolución 0241/03/2016, del M.E.N), en procura de entrelazar un tejido de conocimientos en torno al área de las matemáticas escolares, con el decidido compromiso de formar capital humano competitivo, capaz de orientar el proceso de enseñanza de las matemáticas en los niveles educativos, de la básica secundaria y media propuesto por el Ministerio de Educación Nacional Colombiano.

El objeto matemático de estudio desarrollado en esta investigación, se ha abordada desde las diferentes perspectivas de las regiones geográficas de este mundo globalizado, relativas a los componentes de formación integral de profesores y estudiantes en general, y de la matemática como disciplina en particular, donde han tomado partido profesionales de muy diversos ámbitos (investigadores, formadores de profesores, profesionales de la enseñanza), desde campos diversos y generales (psicología, pedagogía y educación) o más específicos (didáctica de las matemáticas, de las ciencias experimentales, sociales) (García, 2005)

A este respecto, el Consejo Nacional de Profesores de Matemáticas de Estados Unidos (2010), instituye que todos los estudiantes necesitan tener todas las oportunidades que brindan los estados, a través de sus instituciones académicas en lo concerniente al conocimiento matemático escolar, para que ellos adquieran las competencias matemáticas suficientes y necesarias, para aplicarlas en su vida profesional. El aprendizaje y los avances académicos de los estudiantes, es una situación puntual que necesariamente, se evalúa y se reporta de tal manera, que se logren identificar las áreas que requieren mayor atención y asesorías adicionales oportunas. En relación a ello, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015), ha conducido en parte, a que las autoridades de los sistemas educativos introduzcan reformas evaluativas como estrategias y alternativas para lograr su mejoramiento cualitativo.

Por tanto, para optimizar las estrategias didácticas para la enseñanza del valor posicional en el sistema decimal de un número natural, es necesario el desarrollo de competencias matemáticas que se ajuste a su naturaleza y al recorrido de sus saberes disciplinares específicos desarrollados en los contenidos curriculares, lo que la convierte en un elemento esencial del proceso enseñanza-aprendizaje. Ello supone ahondar, en un proceso que recorre toda la actividad educativa y que sirve además para cuantificar, orientar y motivar, estrategias no tradicionales, dejando de lado la concepción tradicional de enseñanza y por ende, de la evaluación como un hecho concreto final. (Díaz, 2014), señala que la evaluación, también es una estrategia dentro de las matemáticas escolares, puesto que ella obedece a la emisión de un juicio sobre el valor, evolucionando desde el interés inicial sobre la medida del rendimiento académico para realizar los juicios sobre los estudiantes, hasta obtener información para mantener la gestión y tomar decisiones sobre los avances académicos de los escolares y los programas escolarizados.

En consecuencia, los prestantes estudiosos de la educación matemática en sus diferentes trabajos, entre otros (MEN, 1998; 2000; 2008; 2015; 2016); (Guzmán, 2017, 92); (Medina, *et, al*, 2018), (Restrepo, 2018); (Zamorano, 2015); (Rozo, *et,,,al*, 2015); (Cadavid, 2013); (Zúñiga, 2012), coinciden en afirmar que diseñar estrategias didácticas para la enseñanza del valor posicional, en el sistema decimal del conjunto de los número Natural, para el procesos de enseñanza-aprendizaje de la matemática, permite:

1°. Mejorar los indicadores en los diferentes niveles de enseñanza, a través de estrategia no tradicional, entre ellas la resolución de problemas, la cual es visionada como el centro de la actividad matemática, puesto que su comprensión enfatiza directamente en los procesos mentales de pensamiento abstracto, donde, el conocimiento o enseñanza de las matemáticas escolares contextualizadas tiene mayor importancia, a través de los procesos de enseñanza – aprendizaje del saber matemático escolar que se desarrolla en la Institución Educativa.

2°. Identificar en el proceso enseñanza-aprendizaje, los diferentes actores que intervienen como son: directivos, docentes, alumnos, entorno cultural, medios de información, y factores interactuantes que pueden ser de naturaleza interna al evento en sí de educar y de enseñar los recorridos de los saberes matemáticos y no matemáticos escolares, con el fin que estos actores contribuyan a la optimización de la estructura cognitiva, las motivaciones e intereses, las prácticas pedagógicas, la familia, la escuela. Estos elementos son de gran importancia, ya que la transformación de las prácticas pedagógicas en la comprensión de problemas matemáticos en Instituciones Educativas, es un proceso multifactorial e interdisciplinario.

3°. Incorporar procesos de transformación al repensar el quehacer educativo de la matemática escolar, de la práctica docente, lo que significa que los docentes día a día están en la obligación de revisar “lo que saben” “lo que hacen” y “explican” desde una mirada crítica, con el fin de evaluar su trabajo como educador matemático. Implicando ello, que “la comprensión de problemas matemáticos, viene dada por la comprensión de los procesos propios del pensamiento matemático escolar”. Lógicamente, esta situación problemática del aprendizaje del conocimiento matemático, del valor posicional de los sistemas numéricos, ha conllevado a los entes gubernamentales, sociales y políticos, apropiarse de esa problemática y a la realización de grandes esfuerzos, por mejorar la calidad de la enseñanza-aprendizaje del conocimiento matemático; por ende, la deserción y los bajos índices en este aprendizaje, hace ver cuán larga es la tarea en este proceso, dado que estos índices obtenidos como resultado en las pruebas SABER y las pruebas ICFES, cada vez disminuyen, esto se puede evidenciar en lo siguiente:

4°. Visionar las incompetencias al aplicar la solución de problemas tradicionales, en el paso del pensamiento concreto del valor posicional de los sistemas numéricos al abstracto, en los saberes de los objetos matemáticos de las operaciones básicas, de manera crítica-reflexiva de los recorridos de los contenidos matemáticos escolares contextualizados, de las tipologías de las operaciones básicas en los diferentes contextos de su hábitat, en enunciados o problemas de contexto matemático y no matemático, puesto que en muchos casos sólo actúan de forma mecánica y repetitiva

en busca de algoritmos que los conduzcan a encontrar respuesta sin sentido del conocimiento matemático abordado en los contextos escolarizados.

5°. Establecer que es casi nula, la integración de los símbolos numéricos y su correspondencia con las cantidades reales de objetos matemáticos del valor posicional, puesto que la escritura y lectura de números, tienen confusión a la hora de resolver operaciones o situaciones problémicas; por ende, las situaciones de incomprensión de esta área del conocimiento les causan apatía, rechazo y en muchos casos deserción del sistema educativo, por no entenderla ni reunir las puntuaciones cuantitativas necesarias para su aprobación.

El equipo investigador se identifica, con que muchas de las posiciones didácticas y dificultades presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, del valor posicional en el sistema de los números naturalesde de las matemáticas escolares, están limitadas por las estrategias didácticas, las características distintivas del taller didáctico, el aprendizaje colaborativo, lo mismo que las particularidades intrínsecas de dicho conocimiento y las limitaciones heurísticas, tanto de la complejidad de los conceptos como de las metodologías vistas desde la concepción de la educación matemática tradicional.

Materiales, Métodos y Procedimientos.

El equipo investigador utilizó la recolección y el análisis de datos, sin análisis estadístico, con el fin de describir las categorías estudiadas del proceso de enseñanza-aprendizaje, (Hernández, Fernández y Baptista, 2015), del valor posicional en el sistema de los números naturalesde de las matemáticas escolares, las cuales están dadas por las estrategias didácticas, las características distintivas del taller didáctico, el aprendizaje colaborativo, que fueron analizadas por medio de la interpretación, de las observaciones y descripciones de las relaciones causales entre las actividades inherentes a las estrategias didácticas y los resultados obtenidos antes y después de la implementación de una estrategia didáctica para la enseñanza del valor posicional en el sistema decimal de un número natural en los estudiantes de la Institución Educativa Rural de Caracolí.

El procedimiento de la investigación se estructuró en dos fases: La primera indica la construcción y reconstrucción de un organismo teórico, donde se tuvo en cuenta varias técnicas de investigación, entre ellas la revisión bibliográfica, la investigación documental, identificando, analizando, coligiendo, razonando, concluyendo e infiriendo sobre cada uno de los objetos matemáticos de las estrategias didácticas, las características distintivas del taller didáctico, el aprendizaje colaborativo. La segunda constituyó, en sí el proceso metodológico, porque permitió analizar las estrategias didácticas para la enseñanza del valor posicional en el sistema decimal de un número natural en los estudiantes de la Institución Educativa Rural de Caracolí, el cual representó la base fundamental del análisis, e interpretación de la investigación.

El diseño fue cuasi-experimental con grupo único, ya que se encontraron resultados confiables que dieron respuestas a la sistematización del problema de investigación. (Hernández y otros, 2015). En consecuencia, no se lleva a cabo una asignación aleatoria de los sujetos; puesto que es grupal por que se comparan los resultados Pre-test y el Pos-test del mismo grupo, tomando la totalidad de la población. Por ende, la unidad de análisis se constituyó con los veintitrés (23) estudiantes de segundo grado de la Institución Educativa Rural de Caracolí, que representan la totalidad de la muestra poblacional. En cuanto a la unidad de trabajo tuvo lugar la estratificación de la muestra asumiendo el total de la población considerando el procedimiento de censo poblacional. Se propusieron dos hipótesis de trabajo (H_1); hipótesis nula (Ho), definidas así:

Hipótesis de trabajo (H_1), Implementar estrategias didácticas basadas en el sistema decimal contribuirá a la enseñanza del valor posicional de un número natural en los estudiantes de segundo grado de primaria en la Institución Educativa Rural de Caracolí de San Juan del Cesar La Guajira.

Hipótesis nula (H_o), Implementar estrategias didácticas basadas en el sistema decimal no contribuirá a la enseñanza del valor posicional de un número natural en los estudiantes de segundo grado de primaria en la Institución Educativa Rural de Caracolí de San Juan del Cesar La Guajira.

En cuanto al instrumento de recolección de información, se tuvo en cuenta que entre los métodos principales para la recolección de datos de enfoque cualitativo son las pruebas, la observación, la entrevista, los grupos de enfoque y las historias de vida, (Hernández y otros, 2015). Por este motivo el proceso de ejecución fue a través de estudio de caso, por tal motivo esta prueba se aplicó a los estudiantes de segundo grado de la Institución Educativa Rural de Caracolí, sobre la comprensión y el dominio del concepto del objeto matemático del valor posicional.

En conclusión el método seguido fue la Investigación Acción Educativa (IAE), puesto que ella permitió analizar las acciones educativas y situaciones problemas vividas por el docente en su práctica pedagógica, para comprenderlas y profundizar en ellas a través de un plan de acción con el fin de mejorar dicha situación (Elliott, 2010). Es decir, fue un análisis autorreflexivo realizado por el docente acerca de las vivencias que se dan en el salón de clase con el objetivo de mejorar sus propias prácticas educativas y su comprensión sobre las mismas.

Para ello se utilizó, como fuente primaria el diario de campo, como una técnica de recolección de datos, el cual le permito al equipo investigador un monitoreo permanente del proceso de observación; explicitando así, las situaciones ocurridas en el desarrollo de las acciones y el comportamiento de los estudiantes, su participación en las diferentes actividades, la pertinencia, las fortalezas y debilidades de la estrategia, y los procesos por mejorar. Para su análisis se tuvo en cuenta la experiencia de las prácticas reflexivas, como las acciones realizadas por el docente, las cuales se apoyan en la reflexión, como un medio adecuado para su cualificación permanente, (Perrenoud, 2007) y (Schön, 1992).

Resultados.

1°. Al hacer énfasis en el análisis del proceso de comprensión en la enseñanza del valor posicional, en el sistema decimal de los números Naturales en el contexto escolar de problemas matemáticos y no matemáticos, permitió conocer que el proceso de enseñanza, de esos objetos matemáticos se da sólo en el aula de clase con

prácticas repetitivas y aburridas; no se trabaja de manera constructiva e interactiva, utilizando estrategias pedagógicas y didácticas, propias de la Educación Matemática en un ambiente proactivo, dinámico y entretenido, donde el aprendizaje de la matemática basado en actividades didácticas y pedagógicas contextualizadas, sea el centro y el estudiante pueda buscar sus propias respuestas incursionando en nuevos conceptos y generando soluciones a problemas planteados.

2°. La apropiación de conceptos matemáticos, en particular en la comprensión del concepto de valor posicional numérico a la hora de resolver situaciones que requieran operaciones básicas como el uso de la adición o sustracción en forma horizontal y vertical, no tienen en cuenta el valor posicional que representa cada número para ubicarlo adecuadamente y poder resolverlo, sino que los ubican indistintamente sin tener en cuenta las unidades, decenas, centenas y unidades de mil.

3°. Llevar conceptos abstractos a la realidad contextual de su hábitat en una situación problémica, se convierte en una dificultad, específicamente cuando lo leen, puesto que no puede detectar en muchos casos que tiene que hacer, porque no comprenden lo que se les está pidiendo; es decir, no son capaces de aplicar la teoría o el concepto del objeto matemático a la práctica, no van del planteamiento a la solución, es aquí donde presentan gran dificultad entre otros; lo que representa, una limitación para la evolución y apropiación de aprendizajes posteriores referidos a los pensamientos espacial métrico, numérico variacional y aleatorio, y al desarrollo de competencias de razonamiento y comunicación.

4°. Identificar el antecesor y sucesor de determinado número, por un lado no logran identificar el valor que representa cada cifra, y mucho menos logran determinar que numero hay antes o después; lo cual representa un vacío conceptual, sobre el proceso del valor posicional en el sistema decimal y que en el caso de la multiplicación presentan dificultades para resolver algoritmos multiplicativos de más de dos cifras, precisamente porque no logran reconocer la cantidad explicita que representa cada cifra dependiendo de la posición que ubique esta dificultad, repercutiendo ello cuando se leen o se escriben en palabras dichos números.

La situación presente encontrada, es porque los docentes utilizan el método tradicional de enseñanza bajo el enfoque filosófico Platónico, de forma rutinaria, expositiva y tediosa; se dedican solo a resolver ejercicios en el tablero y le colocan otra serie para que los realicen en la casa sin ningún análisis a posteriori. Argumentando los docentes de este sector del Caribe Colombiano, que las autoridades gubernamentales locales, regionales, nacionales e internacionales los tiene en un total abandono. Por ende, no los han convocados a capacitaciones, sobre metodologías innovadora y referida a solución de problemas dificultando así, el poder establecer comparaciones entre cantidades y expresiones que involucran operaciones y relaciones aditivas y multiplicativas y sus representaciones numéricas.

Los resultados encontrados, no permite visionar a la comunidad educativa y especial al sector docente-estudiantil, la importancia de fortalecer el concepto del valor posicional, la comprensión de las partes involucradas en el todo de una cantidad y el valor que adquiere cada cifra dentro de un número para representar una cantidad descrita. Estos obstáculos en las comprensiones del valor posicional en los sistemas numéricos, representan un elemento fundamental de análisis crítico-reflexivo para optimizar, la comprensión del sistema de numeración en la solución de operaciones básicas en actividades contextualizadas.

Trabajar con estrategias didácticas, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los conceptos presentes en los objetos matemáticos del valor posicional, en los sistemas numéricos permite a los estudiantes lograr la construcción de una autentica comprensión de estos objetos matemáticos, en forma integral en su ecosistema cultural y social. El trabajar el valor posicional decimal, de los sistemas numéricos, en forma tradicional, da a entender que los profesores no poseen los conocimientos necesarios para una enseñanza efectiva y que en los episódicos de contingencia analizados el profesorado no ha sido capaz de movilizarlos, (Zamorano, 2015).

Proponer situaciones didácticas del valor posicional decimal de los números naturales, donde tenga presencia la observación, la interpretación, el análisis y la sistematización de la información, y lógicamente se tenga como referente categorías de análisis del discurso del conocimiento matemático de los profesores sobre los

conceptos básicos matemáticos, la didáctica específica de la matemática escolar, el manejo del lenguaje por parte del docente, el manejo de grupo y el material utilizado por los docentes para el desarrollo de las actividades propuesta en la clase para la enseñanza del valor posicional de los números naturales, permite optimizar el conocimiento matemático, a través de métodos no tradicionales y lineales, (Rozo, *et,,,al*, 2015).

Así mismo, cuando los docentes de matemáticas, utilizan estrategias didácticas de las plataformas virtuales, los estudiantes muestran grandes avances en el campo conceptual, descubriendo mejores resultados y aumentando el nivel de participación y de motivación en las clases, representado ello, en un mayor compromiso y atención de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos, (Cadavid, 2013). Finalmente, explorar la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje matemáticos, em el desarrollo del concepto del objeto matemático del valor posicional en la escritura de números en el sistema decimal en los educandos, es necesario, realizar un diagnóstico a través de una serie de actividades escolares contextualizadas de aprendizaje matemático, basadas en hojas de trabajo, para que los estudiantes puedan superar las dificultades que tienen con el estudio de este objeto matemático. Para ello, es necesario tener en cuenta los preconceptos de los estudiantes en el objeto matemático en estudio, para que ellos puedan mediantes actividades matemáticas y no matemáticas construir su propio conocimiento a través del aprender haciendo, (Ausubel, 1983).

Las estrategias didácticas que se recomiendan en esta investigación, son aquellas que constituyen la secuencia de actividades planificadas, organizadas sistemáticamente y articuladas en el tiempo de manera coherente por el profesor, con el fin de realizar un proyecto de aprendizaje para una población determinada e estudiantes, (Douady, 1995), que son lógicamente susceptible, de construir y aprender efectivamente, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los conocimientos matemáticos, permitiendo ello las interacciones entre el profesor y el estudiante, teniendo en cuenta el contexto real de los estudiantes, sus intereses, fortalezas y debilidades, (Beltrán, 2016).

Conclusión

Para que los docentes logren transformar su práctica pedagógica de manera que se pueda verificar en el mejoramiento de la comprensión del valor posicional de los números naturales desde la utilización de actividades de planteamientos y resolución de problemas matemáticos y no matemáticos propis del contexto de los estudiantes en los procesos enseñanza aprendizaje en particular en la Institución Educativa Rural de Caracolí del Municipio de San Juan del Cesar en el departamento de La Guajira, es imprescindible construir estrategias didácticas cónsonas al nivel de aprendizaje y a las exigencias del recorrido de los saberes propios de grado segundo de primaria de acuerdo con lo legislado en los lineamientos curriculares del área de matemáticas, propuestos por el Ministerio de Educación Nacional.

Para ello se requiere entonces, del profesional de la educación matemática una reflexión seria sobre la didáctica de la educación matemática, no sólo porque el olvido de sus teorías y principios, sus particularidades metodológicas y modos de operar ha desembocado en la improvisación y el facilismo educativo, sino porque en el "saber-hacer" proceso de enseñanza-aprendizaje están implícitas las claves de la profesión docente, donde el rol principal lo tiene el estudiante, como ente activo que piensa, deduce, contrasta y busca las soluciones adecuadas, dependiendo de la situación didáctica de aprendizaje propuesta, en la cual está sumergido el objeto matemático en estudio; el aprender es un esfuerzo personal en un contexto del mundo real y práctico. En este sentido la tendencia es aceptar que el estudiante debe ser un participante activo en el desarrollo de su propio conocimiento. Cobran importancia las estrategias didácticas, aquellas definidas por (Bernard, 2012).

Propuesta para trabajar, a través de Estrategias didácticas para la enseñanza del valor posicional en el sistema decimal de un número natural,

El Sistema de Numeración Decimal (SDN) permite representar una serie infinita de números naturales, para ello se vale de unas características fundamentales necesarias entre ellas: Es un sistema con base 10; es decir, que el principio de agrupamiento es de diez, en el cual cada 10 unidades forma otra de carácter superior; posee 10 dígitos del 0 al 9 y su combinación puede formar números infinitos; y cada cifra puede tener un valor posicional, el cual es el valor que tiene cada digito de

acuerdo a su posición en la cantidad, y relativo, que depende del lugar que ocupe el digito.

Lo anterior permite inferir, que el *concepto del valor posicional de un número natural*, para que pueda ser entendido y comprendido por el estudiante en el sistema de numeración decimal, es necesario tener claridad sobre su estructura, su organización y su regularidad. Por tal motivo, se consideran tres actividades y destrezas fundamentales: contar, agrupar y el uso de valor posicional, (MEN, 1998). En efecto "el pensamiento numérico se adquiere gradualmente y va evolucionando en la medida en que los alumnos tienen la oportunidad de pensar los números y de usarlos en contextos significativos" (M E N, 2015, 8)

De esta forma, *el valor posicional de un número natural,* es aquel que expone el sentido, el significado y la representación de los símbolos del 0 al 9 según su posición, por lo cual, hay que tener en cuenta que al escribir un número, cada dígito ocupa un lugar en el numeral y que cada uno representa un producto. Por ende, "la enseñanza y el aprendizaje del concepto de valor posicional son asuntos centrales en la escuela, debido a que fundamentan la construcción del sistema de numeración decimal y da las bases para la comprensión de las operaciones básicas (adición, sustracción, multiplicación y división)", (Molano y Pulido, 2016, 54). Por tal motivo es importante comprender que este valor posicional no se trata solamente de la posición de un número en las unidades, decenas, centenas, sino que está estrechamente ligado a la cantidad de variaciones por las que este ha pasado durante sus agrupaciones y desagrupaciones.

Bibliografía consultada

Ander, Egg (1999) *el taller. Una alernativa de renovación pedagógica.* Argentina. Editorial magisterio del rio de la flota.

Ausubel, D.P., (1983). *Psicología Educativa, un punto de vista cognoscitivo*. Segunda edición, Editorial Trilla, México.

Beltrán, J. (2016). *Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje.* Madrid España. Editorial Síntesis, S.A.

Bernard, V. (2012). *Cómo enseñar matemáticas para aprender mejor*. Madrid: CCS.

Bonilla, M., y Rodríguez, V. (2014), *Didáctica crítica y educación de las matemáticas y etnomatemática.* Didáctica critica. La Paz, Editorial Campo iris.

Broitman, C., Grimaldi, V., y Ponce, H. (2011) *El valor posicional. Reflexiones y propuestas para su enseñanza.* Editorial Santillana, primera edición. Buenos Aires. Argentina.

Castro, R. y Castro, R. (2011) *Didáctica de las matemáticas de preescolar a secundaria*. Ecoe Ediciones, primera edición, Bogotá. Colombia

Collazo, Guerrero y Vergara (2010). *El conocimiento lógico-numérico en la Etapa Infantil. Matemáticas en la etapa de educación infantil: retos y propuestas de futuro*. Bilbao: Universidad del Paris Vasco.

Díaz Barriga, F, (2015). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo.* Editorial Trillas, México.

Díaz, F., (2014). *Evaluación Criterial del área de matemáticas, un módulo para educación primaria.* Editorial raxis. Barcelona, España.

Elliot, J. (2010). *La Investigación - Acción en Educación.* Cuarta edición. Ediciones Morata, S.L. Madrid, España.

García Romero, T., Cifuentes Álvarez, W. D., & Bolaño Ospino, J. E. (2018). Obstáculos didácticos de los docentes de matemática, en el proceso enseñanza-aprendizaje de la educación básica secundaria y media, del municipio de Valledupar-Cesar. *Revista Boletín Redipe*, *7*(10), 113-122. Recuperado a partir de https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/599.

Guzmán, M. (2007). *Enseñanza de la Ciencia y de las Matemáticas. Revista Iberoamericana de Educación.* Organización de Estado Iberoamericano para la Educación.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, L. (2015). *Metodología de la Investigación.* Quinta edición. Editorial McGraw Hill. México.

Ministerio de Educación Nacional y ICFES (2016) *Matriz de referencia Matemáticas.* Bogota. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (2003). *Estándares Básicos de Competencia en Matemáticas.* M.E.N. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (2016). *Informe Nacional para la Enseñanza de las Matemáticas* (2016)

Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2008). *Estándares Básicos de Competencias en Matemáticas.* Bogotá, Colombia.

Molano, E. y Pulido, Y. (2016). *La comprensión del concepto de valor posicional por niños de segundo grado de dos colegios distritales*. Universidad de la Sabana. Bogotá, Colombia

Perrenound, P. (2007). *Pedagogía Diferenciada.* Primera Edición, Madrid, España. Editorial Popular

Schôn, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, España: Editorial Paidós.

Stake, R. (2012). *Investigación con Estudios de Casos.* Madrid, España: Editorial Morata.

Terigi, F. y Buitrón, V. (2013). *Los aprendizajes sobre el sistema de numeración en el primer ciclo en escuelas primarias urbanas. Estudio exploratorio en distintos contextos didácticos.* Buenos Aires, Argentina.

Usuga, O. (2014). *Diseño de una unidad didáctica para la enseñanza-aprendizaje de la multiplicación de números naturales en el grado tercero de la Institución Educativa Antonio Derka Santo Domingo del municipio de Medellín*. Universidad Nacional. Colombia.

23.

CORRESPONSABILIDAD DE LA FAMILIA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL DE CARACOLÍ MUNICIPIO DE SAN JUAN DEL CESAR EN EL DEPARTAMENTO DE LA GUAJIRA.

Lenys Marina Córdoba Cataño [37] lemacoca@hotmail.com

Cecilia Isabel Rodríguez Velásquez [38] ceisrove1@gmail.com

Olga Hernández[39] olgahernandez0515@hotmail.com
Teovaldo García Romero[40] teovaldogarcia@unicesar.edu.co
Facultad de Ciencias Básicas en Educación
Sue Caribe – sede Universidad Popular del Cesar
Valledupar Cesar

Resumen

En este artículo, se evidencia la problemática relacionada con la Corresponsabilidad de la familia en el proceso de aprendizaje, en la Institución Educativa Rural de Caracolí Municipio de San Juan del Cesar en el Departamento de La Guajira. Al considerar esta premisa vista desde la perspectiva educacional, se puedo deducir que desde la familia se comparten actividades educativas que no son más que el estímulo al desarrollo personal y social de los educandos, en su etapa de formación; ya que, en la vida familiar se acentúa las tareas cotidianas que se realizan en su seno. No obstante, educando en el aquí y en el ahora a los estudiantes en el respeto y la igualdad, se contribuye a que las futuras generaciones o de relevo generacional, se

[37] Maestrante en educación Córdoba Cataño Lenys Marina Esp. En Gerencia Educativa

[38] Maestrante en educación Rodríguez Velásquez Cecilia Isabel Lic. en Pedagogía Infantil

[39] Mg Doctorante en educación. Hernández Olga Docente Universidad Popular del Cesar

[40] Dr. García Romero Teovaldo, Docente Universidad Popular del Cesar. Investigador Sénior, Líder del grupo de Investigación Interdisciplinario Estudio del Pensamiento Numérico, Políticas públicas de Ciencias, Tecnologías e Investigación, Producción agraria, Problemas de la educación Latinoamericana y del Caribe. Categoría A.

apropien de la corresponsabilidad de las responsabilidades familiares. El diseño de investigación fue de tipo no experimental, centrado en el diseño transversal y de campo. El instrumento utilizado para la recolección de la información se estructuró sobre la base del contexto teórico de la variable, las dimensiones y de los indicadores, conformada por veintisiete (27) ítems, construidos sobre la base de la operacionalización de la variable. Como resultado se presentan las estrategias pedagógicas enfocadas al fortalecimiento de la participación activa y el compromiso de las familias en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Palabras Clave: Corresponsabilidad, procesos, aprendizajes, familia.

Abstract

In the present investigation the problem related to the Family Stewardship in the learning process is evidenced in the Rural Educational Institution of Caracoli municipality of San Juan Del Cesar in the department of La Guajira. When considering this premise seen from the educational perspective, it can be inferred that from the family educational activities are shared that are nothing more than the stimulus to the personal and social development of girls and boys in their training stage, since family life it is accentuated in the daily tasks that are carried out within it. But, educating students in the here and now in respect and equality can be contributing to the future generations or generations of taking responsibility for family responsibilities. The research design relevant to the study being carried out takes place in a non-experimental type focused on cross-sectional and field design. It is considered non-experimental because, the facts will not be manipulated, nor will the situation be constructed and information on existing facts will be taken. The instrument that was designed for the collection of information was structured on the basis of the theoretical context of the variable to be studied, being made up twenty-seven (27) items constructed on the basis of the operationalization of the variable. As a result, it seeks to generate pedagogical strategies aimed at strengthening the active participation and commitment of families in the learning process of children.

Keywords: Co-responsibility, processes, learning, family.

Introducción

La época actual en la cual están inmersos todos los sectores de desarrollo de las naciones obligan sin lugar a dudas a cambios socioculturales que ponen en preaviso, por un lado a la educación y por el otro, el concepto de familia. Es aquí, donde tiene lugar la corresponsabilidad de todos los integrantes de la familia, indistintamente de su tipología en la atención a la formación y educación de los hijos, inculcando valores como responsabilidad desde el hogar hacia la Institución Educativa; por ende, el respeto a las normas institucionales, el sentido de pertenencia, la generosidad e igualdad, entre otros valores que redunden en una sociedad plagada de intolerancia, corrupción, discriminación que problematizan el desarrollo personal y de la misma sociedad inclusive.

Lo anterior, soportado en un estudio realizado por la Universidad Nacional de Colombia (2016) donde se demostró, que la familia y su núcleo familiar constituye un excelente contexto educativo para el progresivo entrenamiento de los estudiantes, al asumir las responsabilidades familiares, al aprender a trabajar en equipo, al realizar progresivamente las tareas escolares de
formación con los demás compañeros de la clase. Queda demostrado entonces, que la interacción binomio familia – escuela, se confabulan para desarrollar y fortalecer la confianza en sí mismo, la responsabilidad y perseverancia del estudiante.

Así, la prevalencia de los intereses particulares sobre los generales, ha sido uno de los factores a nivel mundial que ha puesto en el tapete de la sociedad globalizada, las relaciones familiares corresponsables de compaginar el estilo de vida familiar, con los valores, las formas de actuar, los usos y costumbres, con los aspectos sociales, políticos, económicos, culturales, laborales y educativos inclusivamente. No obstante, en la actualidad son muchos los hogares que siguen socializando entre sus hijos, un modelo de familia tradicional que atribuye en especial a la mujer asumir las tareas y responsabilidades, por el hecho de serlo y el hombre sólo aporta el dinero para el sustento.

De esta manera, se va construyendo un desequilibrio de la convivencia que termina debilitando el seno familiar, creando conflictos constantes entre sus integrantes; de tal forma, que el hogar termina siendo disfuncional con consecuencias adversas para los

hijos, reflejándose esto en las Instituciones Educativas y evidenciadas en el desarrollo del proceso de aprendizaje afectando esta realidad, ya que los estudiantes llegan al aula de clase y manifiestan exactamente lo que viven en sus casas y viceversa llevan al hogar lo que ocurre o aprenden en sus colegios.

Al respecto y preocupados las autoridades competente por tal situación manifiestan en la Conferencia Mundial de Educación para Todos en el 2015, que se estableció como estrategia la concertación de acciones entre la escuela, la familia, la comunidad y el Estado, donde se insiste que todos son corresponsables en la construcción de una educación de calidad, teniendo como premisas la integralidad, inclusión y la participación; así, la corresponsabilidad es entendida y comprendida, como parte de un sistema de interconexión de derechos y signatarios de deberes, compartiendo fines y objetivos comunes..

Cabe señalar, que la Educación en Colombia es un derecho fundamental y público para todos y cada uno de los individuos de la nación como lo establece la Carta Magna. Artículo 67, “la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”. Basado en ello, el Ministerio de Educación Nacional (2006), a través de los lineamientos para una Educación de calidad, estableció dentro de su visión estratégica la participación corresponsable de la familia en el sistema educativo, lo que implica una cooperación activa la cual se ve materializadas en el autoestima, en el rendimiento escolar, en las relaciones interpersonales, mejor y mayor comunicación de éstos con sus padres y en actitudes más positivas de la familia hacia la Institución Educativa.

Desde la perspectiva Regional, el Departamento de La Guajira, específicamente en el ámbito escolar, son varios los factores que inciden en las bajas tasas de asistencia escolar, entre otros, una deficiente transición entre niveles, las altas tasas de deserción escolar y un número significativo de niños que no ingresan al Sistema Educativo; esto como producto, de la escasa o nula participación y/o contribución de las familias en el Proceso Educativo de sus hijos, lo que consecuentemente impacta de forma negativa en el desarrollo integral de las niñas y los niños; así como también, a la escasa concertación de acciones por parte de las Instituciones Educativas a la familia.

La situación expuesta no es distante de la Institución Educativa Rural de Caracolí Municipio de San Juan del Cesar en el Departamento de la Guajira, se pudo conocer a través de conversaciones con los miembros de las familias objeto de estudio que tienen poca participación en las actividades que realiza dicha institución, que cuando se les invita a reuniones con el fin de involucrarlos al proceso educativo no asisten y en muchos casos no envían a nadie que los pueda sustituir para llevar la información, lo que representa bastante indiferencia a la hora de involucrarse en la educación de sus hijos, además han manifestado lo que indica que así piensan ellos que es la escuela quien debe ocuparse de enseñar todo lo relacionado con el desarrollo de los estudiantes, que la familia le toca encargarse de la ropa o vestimenta, alimentación y vivienda y resolver los problemas que se presenten en la convivencia diaria del hogar, en otras palabras , manifestaron que la institución se encargue de la educación de los alumnos y la familia de su manutención y actividades de la casa.

Las pocas capacidades instaladas que presentan las Instituciones Educativas del sector rural, no permiten generar los ambientes de aprendizaje orientados a los fines de la Educación como el conocer, hacer, vivir, convivir y transformar, cuyo norte sea la corresponsabilidad de los actores sociales de su hábitat con la calidad de la Educación, para que su entorno sea atractivo a los sectores económicos, políticos y culturales Regionales, Nacionales y Extranjeros, es decir, en el sector rural que se está elaborando esta investigación no llegan todos los recursos que se solicitan o necesitan dejando a estos centros en condiciones por debajo del nivel que se requiere, esta realidad incide en el desarrollo del hecho educativo ya que los docentes en muchos casos suspenden las actividades escolares precisamente por falta de recursos o el pago de su trabajo, es allí donde se dice que no se observa la corresponsabilidad de la familia porque no intervienen en la solución de estos problemas que azotan al sector educativo.

Otros obstáculos más comúnmente señalado para lograr esa corresponsabilidad constructiva entre familia y escuela (director, docentes) suelen aludir a la indiferencia que muestra un gran número de padres precisamente por su condición diferencial en función de la etnia, el origen social y la situación económica, siendo común una menor implicación de los padres. En opinión de las investigadoras es la apatía o falta de interés de los padres por tomar parte en la vida de la escuela el mayor impedimento para la participación. Esta situación se ve además agravada por la tendencia creciente

de padres, madres y representantes inclusive a delegar toda la responsabilidad sobre la educación de sus hijos en el centro educativo, dimitiendo en gran medida de sus funciones de corresponsabilidad educativa primaria, sumado a la resistencia que aún existe entre los profesores ante esta cuestión.

Al respecto de lo anterior, es verdad que en muchas ocasiones los padres pueden no estar capacitados para intervenir en asuntos estrictamente curriculares o en algunos aspectos relacionadas con la organización de la Institución Educativa. El propio lenguaje pedagógico, así como la complejidad que el sistema educativo tiene respecto a las normas y los procedimientos que conciernen a las escuelas, lo que supone además, un obstáculo importante para la participación. Por tanto, los padres necesitan estar bien informados, y a ese respecto dependen en la práctica de los propios centros. Por otra parte, a menudo los padres no disponen del tiempo necesario para participar en los centros, ya sea por motivos familiares o laborales.

Lo antes expuesto traería como consecuencia una baja o nula pertinencia individual y social de lo que se enseña en la escuela como garantía de una educación de calidad para los diversos estratos, géneros y etnias, donde los estudiantes desarrollen los conceptos básicos para pensar, interpretar, actuar y convivir en la escuela. Por otra parte, niveles altos de preocupación de algunos componentes contemplados en los objetivos, misión y metas de la institución que no ha sido alcanzado precisamente por falta de una verdadera corresponsabilidad por parte de los estudiantes y padres de familia descuidando sus obligaciones.

Por lo tanto, es importante crear conciencia en las familiar del papel que juegan en la formación física, social y emocional de las niñas y los niños con el propósito de hacerlos conocedores de la importancia de crecer y desarrollarse como seres completamente íntegros, siendo la familia la primera escuela que les brinda estímulos afectivos y cognitivos para que descubran junto con los docentes en la institución sus habilidades, destrezas, capacidades.

Por ello, la presente investigación tiene como propósito generar estrategias pedagógicas encaminadas al fortalecimiento de la participación activa y el compromiso de las familias en el proceso de aprendizaje de las niñas y los niños en la Institución Educativa Rural de Caracolí del municipio de San Juan del Cesar en el departamento de La Guajira. En tanto, la educación es un proceso complejo en el cual, más que un simple aprendizaje de contenidos científicos y culturales, se busca la

integración social y profesional del individuo, desarrollando la personalidad y las capacidades que deben caracterizar al ser humano equilibrado, así que todos los individuos que ejercen influencia educativa sobre ese educando deben estar presentes en las diferentes acciones pedagógicas que le permitirán constituirse como persona autentica e irrepetible.

La realidad observada en la institución educativa objeto de estudio conducen a los investigadoras a plantear la interrogante central de investigación en los siguientes términos: ¿Cómo se desarrolla la corresponsabilidad de la familia en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas en la Institución Educativa Rural de Caracolí municipio de San Juan del Cesar en el departamento de La Guajira?

Para contribuir con este propósito se han establecidos unos objetivos específicos como enunciados desagregados del objetivo general como fueron: identificar el tipo de familia en la corresponsabilidad del proceso de aprendizaje, describir la participación social de la familia en la vida académica de los niños y niñas, establecer los valores presentes en la corresponsabilidad del proceso de aprendizaje, generar estrategias pedagógicas encaminadas al fortalecimiento de la participación activa y el compromiso de las familias en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas en la Institución Educativa Rural de Caracolí del municipio de San Juan del Cesar en el departamento de La Guajira.

En este sentido, la corresponsabilidad de las familias constituye en sí, un principio rector de los sistemas educativos no sólo como un requisito, sino también un procedimiento para asegurar una mayor receptividad del sistema a las diferentes necesidades de la educación y asegurar consigo una mayor calidad de la enseñanza de las niñas y los niños. Por este motivo, las instituciones educativas deben contar con mecanismos para garantizar una efectiva participación de los diferentes sectores de la comunidad donde se encuentren involucradas las familias. Lo más común es que las decisiones que se adopten en las instituciones educativas en las que están representadas las familias correspondan a la heterogeneidad creciente entre padres y estudiantes a tal punto que sea vista como un modelo válido de corresponsabilidad educativo y social.

Tal y como se ha señalado, la corresponsabilidad familiar puede entenderse como la implicación activa de los padres, madres y representantes en colaboración con la institución educativa en todos los aspectos concernientes al desarrollo social,

emocional y rendimiento académico de sus hijos. La idea es, que el estudiante logre conseguir mejores resultados. Esto hace que sea un área de estudio atractiva para la comunidad científica y educativa, puesto que posibilita la implementación de estrategias de mejora encaminadas al fortalecimiento de la participación activa y el compromiso de las familias en el proceso de aprendizaje de las niñas y los niños.

En ese sentido, este trabajo ofrece contenidos novedosos y actualizados que sirven de orientación y guía en la búsqueda de material relacionado con la corresponsabilidad de la familia en los procesos de aprendizajes con el fin de que se insista en la noble tarea de involucrar a todos los actores del hecho educativo, considerando que los padres ,hermanos y demás familiares que comparten espacios dentro del hogar aprendan también a desarrollar roles, a jugar papeles importantes en la formación de los estudiantes, a tomar un lugar más activo en la educación, es decir, enseñar a los padres que no basta con darles un techo, ropa y comida a sus hijos , que estos deben junto con la institución educativa a formarlos en valores, a conocer sus deberes y derechos o a colaborar en las tareas educativas ,todo con el propósito de establecer un vínculo propio , mancomunado en una educación de calidad la institución y la familia.

Marco referencial

Al abordar la corresponsabilidad de la familia en el proceso de aprendizaje como variable de estudio, se hizo necesario por su complejidad realizar una revisión bibliográfica acerca de investigaciones previas que sirvieron de guía para la estructuración de la misma, se hace referencia entonces al estado del arte, es decir, investigaciones que sirvieron de garantía científica para el desarrollo de la temática entre los cuales se destacan:

En primer lugar, el estudio realizado por García y Ruíz (2017) titulado *La participación de las familias en la escuela pública española,* el tema de las relaciones familia – escuela fue el motivo de este estudio y cobra un sentido nuevo al señalar que unas relaciones fluidas, cordiales y constructivas entre los agentes educativos padres, madres, maestros, maestras, ayuda a la práctica educativa en uno y otro contexto; por el contrario, el desconocimiento mutuo, o el simple intercambio burocrático hace decrecer el potencial educativo y de desarrollo de ambos contextos.

En el mismo sentido Torio (2017), en su estudio titulado *Familia, escuela y sociedad. Aula Abierta.* Universidad de Oviedo, España, llegaron a la conclusión que en la mayor parte de los casos, la escuela no encuentra la familia cuando la convoca, a la vez que la familia no siempre tiene un lugar en la escuela, cuando está convencida de que es imprescindible su participación en ella. Asimismo, Grimaldi (2017) *Escuela de padres y madres una necesidad.* En cuadernos de educación y desarrollo, indican producto de los resultados obtenidos que las escuelas necesitan a la familia y ésta necesita de la escuela, para poder llevar adelante las funciones y tareas que el momento presente exige.

Esta implicación incluirá la corresponsabilidad en el logro de las metas educativas y la colaboración en los procesos instructivos escolares de los tres ámbitos básicos que conforman el proceso educativo: el ámbito familiar, el ámbito escolar y el ámbito social. De manera reciente, el trabajo realizado por Marulanda (2015) titulado *Corresponsabilidad entre familia y escuela para la formación en valores de estudiantes de básica primaria: El caso de la Institución Educativa Sagrada Familia. APIA Risaralda*. Tuvo como objetivo general fundamentar la corresponsabilidad entre familia y escuela para la formación de valores en estudiantes de básica primara a través de un estudio de caso en la Institución Educativa Sagrada Familia de Apia, Risaralda.

Los resultados alcanzados permitieron concluir que los principales factores que afectan la corresponsabilidad en la formación de valores estad: la falta de entendimiento del verdadero sentido de la corresponsabilidad, la limitada interacción entre los tres actores en un mismo espacio de aprendizaje y orientado a unos mismos objetivos, la limitada proyección de la educación como eje de desarrollo, la estereotipada función de los roles familiares frente a la participación en el proceso educativo, la baja motivación del educador para proyectar muevas estrategias de vinculación de la familia al proceso formativo, ausencia de promoción para la autogestión del estudiante frente a la educación, la limitada visión del estudiante y la familia frente a las posibilidades que brinda la educación.

Seguidamente se tuvo el trabajo de Ceferino (2015), titulado *Corresponsabilidad de los padres de familia y la escuela en el proceso formativo de las niñas y niños de la Institución Educativa Arzobispo Tulio Botero Salazar de Medellín*, en la Universidad Católica de Manizales. Tuvo como propósito determinar y analizar los factores

desfavorables, consecuencias y posibles soluciones a la escasa o nula corresponsabilidad de la escuela y de los padres de familia en los procesos educativos y formativos de las niñas y los niños del grado cuarto de la institución educativa Arzobispo Tulio Botero Salazar sede Las Estancias, con el propósito de mejorar el desempeño académico y las distintas relaciones dela comunidad educativa.

Los resultados permitieron concluir que la falta de corresponsabilidad entre la escuela y la familia por una parte obedece a la poca participación de padres en la vida institucional y acompañamiento en el proceso educativo de sus hijos, y por el otro, la falta de pertinencia en el diseño de actividades y estrategias de la escuela que seduzcan a las familias para su participación y compromiso en la programación de los diferentes espacios de participación.

También fue considerado el estudio realizado por Suárez (2017) titulado *Integración familia – escuela para el desarrollo integral de los estudiantes*. Universidad de la Guajira, la escasa participación de los padres en el proceso educativo de sus hijos, radica en que, la familia desconoce el papel importante que le corresponde para el desarrollo integral de sus hijos (as). La educación no sólo se da en la escuela, sino que ésta se construye en conjunto, entre tres agentes: docentes, estudiantes y representantes. Por tanto la investigación tuvo como objetivo proponer un programa de orientación para la integración familia-escuela y el desarrollo integral de los estudiantes de sexto de bachillerato del Liceo Nacional Almirante Padilla de Riohacha, La Guajira.

Los hallazgos permitieron inferir cómo es la integración familia – institución, dando como resultado un porcentaje medio, donde la vinculación de los padres hacia la escuela requiere ser fortalecida y el desarrollo de los estudiantes no es integral, por carencias en su autoestima y debilidades en sus relaciones interpersonales, manejo de emociones y toma de decisiones. Se justificó la implementación de la propuesta, con diversas estrategias, potenciando la integración familia-escuela, la motivación y la comunicación. Se lograron mejoras en el proceso comunicativo de padres - docentes y en la relación padre – hijo en pro de su desarrollo integral.

En el mismo orden de ideas, Saurith y Arregices (2015) realizaron un trabajo de investigación titulado *Implementación de estrategias pedagógicas para motivar la vinculación de los padres de familia a las actividades extracurriculares del centro educativo la esperanza del municipio de Urumita, La Guajira.* Este proyecto responde

a la necesidad de vincular a los padres de familia a las actividades extracurriculares presentada en el centro educativo la esperanza, el cual se encuentra ubicado en la zona sur del municipio de Urumita en las estribaciones de la serranía del Perijá, para motivarlos en consonancia con estrategias que los dispongan a dichas actividades, hace necesario fomentar una serie de actividades para ejecutar a través de un plan pedagógico que se llevara a cabo, despertando la colaboración y amor hacia la escuela buscando alternativas de solución y el mejor desempeño de los padres de familia en las actividades Curriculares y Extracurriculares.

Los resultados determinaron en esta investigación que la indagación como experiencia innovadora de aprendizaje de procesos formativos con relación a la participación de los padres de familias en las actividades extracurriculares es apática de acuerdo a los resultados obtenidos de la encuesta realizada en la vereda la esperanza; esto permitió conocer que es más importante las labores que la vivencia. Con lo anteriormente expuesto es conveniente estipular y fortalecer en la vereda estrategia para logra que estos se vinculen a la formación de los hijos.

Corresponsabilidad de la familia en el proceso de aprendizaje

El concepto de corresponsabilidad de la familia en el proceso de aprendizaje está muy ligado a lo que son los derechos en cuanto a educación se refiere, extendido por cinco campos estrechamente concadenados: primero, el *Derecho a la Disponibilidad*, que se relaciona con el hecho de que todo menor de edad tiene el derecho fundamental a la existencia de un sistema educativo público, segundo, *Derecho de Acceso*, indica que todo menor tiene derecho a acceder a la educación pública básica, obligatoria y gratuita, tercero *Derecho a la Permanencia*, se sitúa en que todo menor tiene derecho a permanecer en la educación básica pública gratuita y en ningún caso puede ser excluido, cuarto *Derecho de Libertad,* elección de los padres acerca de la educación que ha de impartirse a sus hijos, quinto *Derecho a la Calidad*, el estudiante tiene derecho a alcanzar los objetivos y fines de la educación y a desplegar las capacidades necesarias para alcanzar su desarrollo humano (Pérez, 2016, p. 83)

Tipo de familia

El conjunto de transformaciones que ha experimentado la familia en el mundo occidental constituye según el Departamento Nacional de Planeación (2014), una de

las manifestaciones más importantes del cambio social contemporáneo, donde el modelo de familia nuclear tradicional fue cediendo espacios a una creciente diversidad de formas y estilos de vida familiares, tomando inviable la existencia de un modelo único de familia.

Comenzaron a tomar relevancia numérica y social, las familias extensas, monoparentales, superpuestas o recompuestas, unipersonal, pareja sin hijos, nuclear con amantazgo, implicando que los vínculos familiares tomaran el matiz de disolubles, incipientes y escasamente priorizados ante las nuevas realidades familiares, permitiendo no sólo trazar un panorama de los cambios generacionales en lo relativo a los comportamientos familiares, sino también presentar un cuadro cada vez más complejo de las causas del cambio familiar y de sus repercusiones a nivel individual y social.

A este respecto, Ullmann, Maldonado y Rico (2014), exponen una tipología de estructura familiar clasifica a los hogares con base en la relación de parentesco entre sus miembros con el jefe de hogar. En primer lugar, los hogares se clasifican en hogares familiares y hogares no familiares dependiendo de la existencia de un núcleo familiar primario y/o de una relación filial (hijos/hijas, parentesco cercano) entre todos o algunos de los miembros del hogar. Los hogares se clasifican luego según la relación de parentesco, suficientes razones para entender la diversidad de familia que han aparecido en el transcurrir del tiempo hasta hoy, entre ellas: a) Familia nuclear tradicional, b) Familia monoparental, c) Familia superpuesta o recompuesta.

Familia nuclear tradicional

Compuesta por padre, madre e hijos; se considera este tipo de familia como la unidad mínima. Puede ser completa o incompleta (cuando se presenta separaciones, divorcio, fallecimiento de un cónyuge) Ullmann, Maldonado y Rico (2014). Por su parte Castrillón (2008), señala que la familia nuclear tradicional “es aquella formada por los progenitores y sus hijos, que conviven en forma independiente de los restantes parientes. Sin tomar en cuenta pueden vivir con ello personas extrañas” (p. 58).

Familia monoparental

Es una forma de organización familiar que se deriva de la ruptura de un vínculo inicial, puede ser materna (madre con hijos) o paterna (padre con hijos). La estructura familiar explica una porción relativamente pequeña de la variación de los indicadores

orientados a medir resultados de éxito, tales como logros educativos y salud mental, o comportamientos problemáticos, especialmente cuando los niños de las familias monoparentales no están expuestos a situaciones de pobreza e inestabilidad (Ullmann, Maldonado y Rico, 2014). Esta apreciación es complementada por Castrillón (2008), cuando señala que “son aquellas en que la cabeza de la familia es uno de los progenitores, generalmente la mujer. Estas familias hoy pueden ser atribuidas a la decisión femenina de concebir naturalmente o en procreación asistida (p. 58).

Familia superpuesta o recompuesta

Conformada por parejas que han tenido uniones previas, concluidas en rupturas. A esta familia cada cónyuge puede aportar los hijos de uniones anteriores y los actuales, es decir se conforma un grupo familiar con hijos tuyos, los míos y los nuestros (Ullmann, Maldonado y Rico, 2014). Sobre el asunto, Castrillón (2008), hace referencia a la superposición de uniones o vínculos en uno o en los dos integrantes de la pareja, pero no se puede hablar de una superposición de familias, por ello se hace referencia a mis hijos, tus hijos y nuestros hijos en relación con el desempeño de los roles maternos y paternos constituyendo categorías emergentes así:

a) Padre superpuesto: se denomina al hombre que viene a integrarse al nuevo grupo familiar y que trata de desempeñar funciones paternas con los hijos de su compañera, pero desconociendo al padre biológico o rivalizando con él. Con frecuencia es percibido por los menores como el intruso. Este rol se ejerce cuando el padre biológico tiene presencia y cumple con los hijos una o varias de sus funciones.

b) Madre superpuesta: Es la mujer que desempeña funciones maternas con los hijos del compañero. Vive conflictivamente ese papel debido a que siente como obligación el cumplir con esas funciones, debido a la convivencia familiar, pero se encuentra con la resistencia y la crítica de los menores, la interferencia de la madre biológica de éstos y el poco o nulo respaldo del compañero. Como puede observarse, el término superposición puede estar referido al papel o las funciones paternas y maternas, y según la teoría sistémica compromete algunos subsistemas del grupo familiar, pero de ninguna manera incluye a todo el grupo, ni a todas las familias de este tipo.

Participación social de la familia en la vida académica

Se define como una forma intencional de comunicación y relación inherentes a un proceso educativo. Dicha relación permite complementar los objetivos educativos propuestos para el adecuado desarrollo de la personalidad a través de diferentes métodos que requieren responsabilidad, y compromiso, logrando así armonizar los intereses de la familia, la escuela, la comunidad como creativos de participación y corresponsabilidad (Romero, 2015). Es sabido, que las lógicas de la escuela como institución y de la familia como tal son de naturaleza distinta, lo que genera permanentes tensiones en los espacios en que ambas dialogan (Blanco, 2014)

Lo anterior se grafica en un estudio en torno a las percepciones, creencias, expectativas y aspiraciones de padres y apoderados acerca de la alianza familia – escuela. En relación con los roles que pudiera cumplir, se concluye al decir de Valdés, Martín y Sánchez (2009), lo siguiente: Ambos apuntan a un trabajo conjunto y complementario que para los profesores comienza en el hogar cuando los padres se hacen cargo de transmitir valores y normas a los hijos y procuran que respondan en la escuela. En cambio, los padres conciben este trabajo conjunto Familia-Escuela en planos separados, de modo que mientras ellos trabajan para cubrir necesidades y mantener a sus hijos estudiando, esperan que los profesores asuman su educación.

Inclusión

Hablar de escuela inclusiva inevitablemente lleva consigo hablar de una relación activa y positiva entre todos los agentes involucrados en el proceso educativo, lo que implica diseñar juntos qué es lo mejor para el hijo y/o alumno y entre todos determinar qué educación se quiere y hacia dónde caminar. Romero (2015) recomienda desarrollar unos programas a partir de seis niveles: 1) el familiar (promover las habilidades de las familias para potenciar el aprendizaje del niño), 2) el de la comunicación bidireccional entre los agentes implicados; 3) el voluntariado (implicar a las familias en diferentes actividades desarrolladas dentro y fuera de los centros educativos); 4) el aprendizaje en casa (participación en tareas interactivas y del currículum); 5) la toma de decisiones (promover las oportunidades de todas las familias para desarrollar y fortalecer su liderazgo en las decisiones dela escuela) y; 6) la colaboración con la comunidad, ofreciéndoles a ambas instituciones recursos y espacios.

En este sentido se indica, que la familia y escuela tienen roles diferentes pero complementarios dirigidos a un objetivo común (Hernández y López, 2006). Se sabe que no es una tarea sencilla, pero es mucho más fácil alcanzar buenos resultados, lograr una plena inclusión y mejorar la calidad de vida del alumnado remando todos en la misma dirección: familia, escuela y comunidad. Hablar de esta relación significa hablar de calidad educativa mediante la inclusión de padres y representantes en el proceso de aprendizaje del niño y la niña.

Comunicación

Es cuando tanto familia como escuela tienen mayor influencia en la educación de los hijos, fundamentalmente porque ocupan el tiempo de socialización de los niños y niñas. En consecuencia, la comunicación ha de suponer para los estudiantes una educación beneficiada y mejorada por la complementación entre el binomio familia - escuela (Romero, 2015). La escuela no es el único contexto educativo, sino que la familia, los medios de comunicación y la sociedad en general desempeñan un importante papel en el proceso educativo (Bolívar, 2006).

Desde este contexto, la familia como cualquier otro agente tiene un papel clave en el desarrollo de los niños y niñas; nadie puede ni debe encargarse de su educación en exclusiva ni en solitario, todos deben analizar y determinar cuál es su función en el proceso educativo, con el fin de contribuir al desarrollo integral del alumnado dando una respuesta educativa de calidad (Pérez-Díaz, Rodríguez y Fernández (2009). En consideración, Rivas y Ugarte (2014), argumenta que la sociedad y la escuela han evolucionado, pero no sólo ellas, sino que la familia también ha sufrido cambios sustanciales: desde una configuración patriarcal o matriarcal a una familia nuclear; de una escasa participación hasta su papel activo y protagonista en la escuela y en las dinámicas internas y educativas relacionadas con sus hijos.

Actividades escolares

La participación activa de la familia en el proceso educativo, a través de padres interesados en la gestión de los centros, implicados en la toma de decisiones y preocupados por la educación de sus hijos ha sido fundamental en los últimos tiempos al ejercer el rol de personas implicadas y comprometidas en el diseño de una escuela que sueñan y quieren para sus hijos en la que todos profesionales, familias y comunidad, junto al alumnado colaboren en su organización, gestión y desarrollo.

Queda claro entonces el pensamiento de Romero (2015) al señalar que los padres, en la medida de lo posible deben implicarse en el transcurrir académico de los hijos, favoreciendo el diálogo sobre aspectos relevantes de la vida escolar de los hijos, así como colaborar con la escuela en actividades organizadas por esta.

Actividades extraescolares

La presencia de los padres en las decisiones educativas que tienen que ver con sus hijos habitualmente está garantizada, pero se aprecia una falta real de participación según fue evidenciado en el trabajo desarrollado por Comellas (2009) al no estar claramente definido el papel que deben desempeñar. Es frecuente que los padres sean solamente receptores de información y participen ocasional y puntalmente. Este paradigma debe ser cambiado por padres comprometidos con la institución y por ende con los procesos de aprendizaje de sus hijos.

Acerca de ello, Romero (2015) sostiene que involucrar a las familias de los estudiantes en las actividades extraescolares no es más que referir al acompañamiento de los niños y niñas a un paseo, celebrar una fiesta de cumpleaños, preparar alguna actividad para los niños, un club de madres, una asociación cooperadora, lectura de cuentos, actos cívicos, participar en la huerta, realizar talleres dictados por los mismos padres. El educador guía y dirige las actividades de los padres, cuidando que tenga un objetivo claro y satisfaga las expectativas de los padres, niños y educadores.

Valores presentes en la familia

La principal fuente de aprendizaje de los valores son las relaciones interpersonales significativas, aquellas que impulsan transformaciones en las personas. La primera fuente de dichas interrelaciones es la familia, desde allí aparece la escuela como un orden social más amplio que ofrece la oportunidad de socializar, considerando: a) Responsabilidad desde el hogar hacia la institución educativa, b) Respeto a las normas institucionales, c) Sentido de pertenencia con la institución educativa (Blanco, 2014).

a) Responsabilidad desde el hogar hacia la institución educativa: el papel de la familia en la institución educativa es fundamental en el proceso educativo de sus hijos. La educación es un proceso determinante para el desarrollo de las personas y por lo tanto compromete a los hijos, padres, maestros y comunidad en general. b) Respeto

a las normas institucionales: Son un elemento más dentro de la formación integral de la persona y un medio eficaz para crear un ambiente educativo adecuado, c) Sentido de pertenencia con la institución educativa: Esta referido no sólo en como acompañan a sus hijos sino también en como la familia va a la escuela y la reconoce como contexto donde su hijo (el estudiante) se desenvuelve, es decir allí hay corresponsabilidad entre estas dos instancias asumiendo la escuela como propia.

Cuadro 1.

Operacionalización de la variable

Objetivo General: Analizar la corresponsabilidad de la familia en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas en la Institución Educativa Rural de Caracolí del municipio de san juan del cesar en el departamento de La Guajira.			
Objetivos Específicos	**Variable**	**Dimensiones**	**Indicadores**
Identificar el tipo de familia en la corresponsabilidad del proceso de aprendizaje de los niños y niñas en la Institución Educativa Rural de Caracolí del municipio de San Juan del Cesar en el departamento de La Guajira.	Corresponsabilidad de la familia en el proceso de aprendizaje	Tipo de familia	- Familia nuclear tradicional
			- Familia monoparental
			- Familia superpuesta o recompuesta
Describir la participación social de la familia en la vida académica de los niños y niñas en la Institución Educativa Rural de Caracolí del municipio de San Juan del Cesar en el departamento de La Guajira.		Participación social de la familia en la vida académica	- Inclusión
			- Comunicación
			- Actividades escolares
			- Actividades extraescolares
Establecer los valores presentes en la corresponsabilidad del		Valores presentes en la	- Responsabilidad desde el hogar hacia la institución educativa

proceso de aprendizaje de los niños y niñas en la Institución Educativa Rural de Caracolí del municipio de San Juan del Cesar en el departamento de La Guajira.		familia	- Respeto a las normas institucionales
			- Sentido de pertenencia con la institución educativa
Generar estrategias pedagógicas encaminadas al fortalecimiento de la participación activa y el compromiso de las familias en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas en la Institución Educativa Rural de Caracolí.	Se logrará a través del desarrollo de los objetivos anteriores teniendo en cuenta los resultados que arroje el procedimiento estadístico.		

Fuente: *Córdoba, Rodríguez (2019)*

MÉTODO

La investigación, se inserta en la línea de investigación corresponsabilidad de la familia en el proceso de aprendizaje de la Maestría en Educación enfatizando la investigación de la Universidad Sue Caribe, Convenio Universidad Popular del Cesar, empleando una metodología cuantitativa, analítica, racionalista o positivista (Palella y Martins, 2012), por cuanto permite comprobar información para deducir una situación específica. Asimismo, de acuerdo al problema planteado y en función de los objetivos propuestos, se concentra en el tipo de investigación descriptiva con diseño no experimental de corte transversal y de campo bajo la modalidad de proyecto factible ya que se elaborará una propuesta viable destinada a atender necesidades específicas, determinadas a partir de una base diagnóstica.

Para la recolección de información tuvo lugar la técnica de observación mediante encuesta, como instrumento un cuestionario contentivo de veintisiete (27) ítems construidos sobre la base de la operacionalización de la variable y aplicados a una población o muestra seleccionada de la cual se extrajeron datos que posteriormente fueron confrontados con investigaciones previas, contrastados con teóricos que

sustentan los referentes conceptuales para después dar respuesta a la problemática planteada y evidentemente a los interrogantes formulados, dando cuenta de las estrategias pedagógicas encaminadas al fortalecimiento de la participación activa y el compromiso de las familias en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas.

El tratamiento estadístico que se aplicó a los datos obtenidos fue procesado de la siguiente manera: la información fue tabulada a través de una matriz de doble entrada apoyada en la hoja cálculo Excel Microsoft Office Profesional Plus 2013, teniendo en cuenta el sistema de variables en sus indicadores (ítems), y los sujetos que participaron en el suministro de la información. Para los cálculos respectivos se aplicó la estadística descriptiva en sus frecuencias absolutas (fa) y relativas (%) representadas en gráficos.

Participantes

Se seleccionaron noventa y cuatro (94) familias de la Institución Educativa Rural de Caracolí del municipio de San Juan del Cesar en el departamento de La Guajira, distribuidos así: grado primero dieciocho (18), grado segundo veintidós (22), grado tercero veintitrés (23), grado cuarto quince (15) y grado quinto dieciséis (16) como parte de la familia corresponsables en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas con características nucleares tradicionales (padres, madres, hijos e hijas), monoparental; materna (madre con hijos) o paterna (padre con hijos) y recompuesta o superpuesta (hijos de uniones anteriores y los actuales).

El promedio en cuanto al estado civil de las familias fue del 62,50% unión libre, 21.25% solteros y sólo el 16.25% indican estar casados. En cuanto al nivel de escolaridad el 51% de las familias participantes del estudio señalaron haber cursado la primaria, un 38% manifestó haber cursado la secundaria, un 7% ostenta el nivel técnico de estudio y sólo el 4% del total declaró haber cursado el nivel superior.

Procedimiento

En primer lugar, se contactaron a las familias residentes en el corregimiento de Caracolí, municipio de San Juan del Cesar en el departamento de La Guajira, aquellas que tuvieran nexos directos con la Institución Educativa Rural de Caracolí relacionada con la educación de sus hijos e hijas. A quienes se les informó acerca de la importancia del estudio, que consistió en generar estrategias pedagógicas

encaminadas al fortalecimiento de la participación activa y el compromiso en el proceso de aprendizaje de las niñas y los niños.

Se les pidió a los padres y madres contestar un cuestionario de veintisiete (27) preguntas relacionadas con el tipo de familia (nuclear tradicional, monoparental, superpuesta o recompuesta), la participación social de la familia en la vida académica (inclusión, comunicación, actividades escolares y extraescolares), y los valores presentes en la familia (responsabilidad desde el hogar hacia la institución educativa y respeto a las normas institucionales.

Las familias todas aceptaron participar sin ninguna restricción del estudio, se concretó en común acuerdo el día y la hora de atención para la visita domiciliaria sin objeción de tiempo. Una vez contestados los cuestionarios por parte de las familias seleccionadas de acuerdo a las opciones de respuestas de cada interrogante, se analizaron los datos demográficos y las manifestaciones que hacían referencia al tipo de familia, la participación social de la familia en la vida académica y los valores presentes en la familia respectivamente.

RESULTADOS

Análisis y discusión

En este aparte de la investigación se muestran los nuevos hallazgos producto de las manifestaciones de los padres y madres de familia pertenecientes todos a la Institución Educativa Rural de Caracolí, municipio de San Juan del Cesar en el departamento de La Guajira, en lo relacionado en primer lugar con el tipo de familia predominante, seguido de la opinión acerca de la participación social en la vida académica, y finalmente se analiza en forma general los valores que las familias consideran están presentes e inmersos en ellas. Todo ello con la finalidad de generar estrategias pedagógicas encaminadas al fortalecimiento de la participación activa y el compromiso de las familias en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas.

Dimensión: Tipo de familia

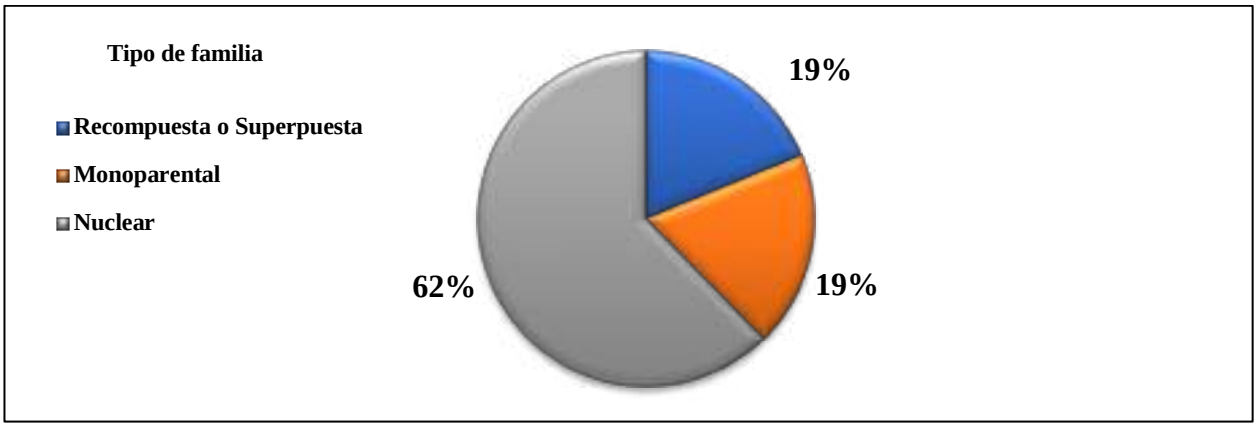


Gráfico 1. *Dimensión tipo de familia*

Fuente: *Datos obtenidos de la encuesta aplicada a las familias de la Institución Educativa Rural de Caracolí, municipio de San Juan del Cesar en el departamento de La Guajira (2019).*

En relación con la dimensión tipo de familia, se encontró que el 62% es nuclear tradicional, un 19% recompuesta o superpuesta y el 19% restante monoparental, todas residentes del corregimiento de Caracolí, municipio de San Juan del Cesar en el departamento de La Guajira. Se observa que no hay homogeneidad en las respuestas de los encuestados, sin embargo, se denota una fortaleza marcada en el tipo nuclear tradicional como el tipo de familia predominante.

Estos hallazgos contrastan con el postulado de Ullmann, Maldonado y Rico (2014), cuando señala que la familia nuclear tradicional es aquella compuesta por padre, madre e hijos; se considera este tipo de familia como la unidad mínima. Es en este momento cuando se puede hablar del papel de la escuela y la familia que conviven en ella. Asimismo, resulta interesante cuestionarse desde la escuela si los padres que manifiestan la idea de representar a los hijos, tienen en su haber lo que significa involucrarse en cada una de las acciones educativas y la responsabilidad que asumen de educar desde el hogar, dar amor y respeto. Chavarría (2009) señala que el padre no sólo es el punto de conexión entre el hijo y la institución educativa, sino que es el encargado de orientarlo, impulsarlo y apoyarlo en sus actividades escolares.

En consideración, Rivas y Ugarte (2014), argumentan que la sociedad y la escuela han evolucionado, pero no sólo ellas, sino que la familia también ha sufrido cambios sustanciales: desde una configuración patriarcal o matriarcal a una familia nuclear; de una escasa participación hasta su papel activo y protagonista en la escuela, en las dinámicas internas educativas relacionadas con sus hijos.

Tabla 1. *Dimensión: participación social de la familia en la vida académica*

Indicadores	Inclusión		Comunicación		Actividades Escolares		Actividades Extraescolares		Total Dimensión	
Población	**Familias Institución Educativa Rural de Caracolí**								**Familias**	
Alternativas	**fa**	**%**	**fa**	**%**	**fa**	**%**	**fa**	**%**	**fa**	**%**
Siempre	62	66%	57	60%	54	58%	62	66%	59	63%
Casi Siempre	21	22%	23	25%	23	24%	19	20%	22	23%
Algunas Veces	7	7%	8	8%	8	9%	8	9%	8	9%
Casi nunca	3	4%	3	3%	5	5%	4	4%	3	3%
Nunca	1	1%	3	4%	4	4%	1	1%	2	2%
Total	**94**	**100%**	**94**	**100%**	**94**	**100%**	**94**	**100%**	**94**	**100%**

Fuente: *Datos obtenidos de la encuesta aplicada a las familias de la Institución Educativa Rural de Caracolí, municipio de San Juan del Cesar en el departamento de La Guajira (2019).*

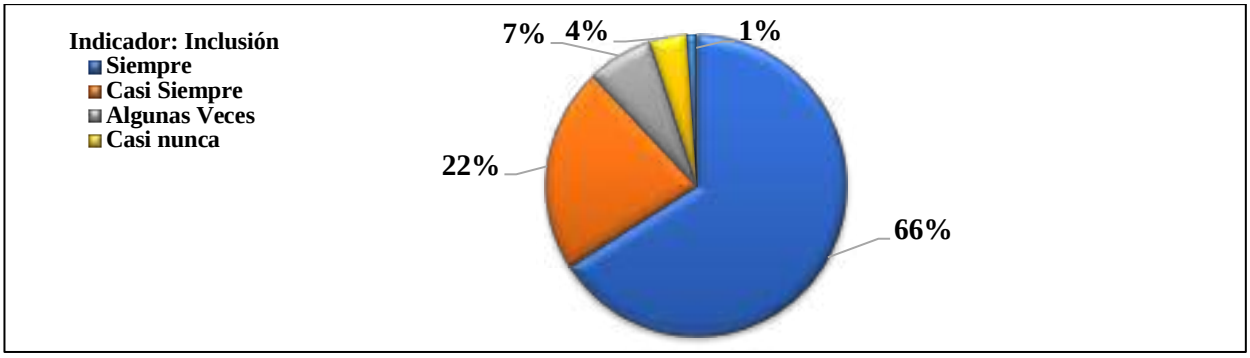


Gráfico 2. *Indicador inclusión*

Fuente: *Datos obtenidos de la encuesta aplicada a las familias de la Institución Educativa Rural de Caracolí, municipio de San Juan del Cesar en el departamento de La Guajira (2019).*

Análisis e interpretación para la variable corresponsabilidad de la familia en el proceso de aprendizaje dentro de la dimensión participación social de la familia en la vida académica, en su indicador inclusión, donde quedó demostrado que sesenta y dos (62) familias representando el 66% seleccionó la alternativa siempre, veintiuna (21) con el 22% casi siempre, siete (7) con el 7% algunas veces, tres (3) con el 4% casi nunca y sólo una (1) con el 1% nunca. Es significativo que un porcentaje alto (66%), se le brinda en la Institución Educativa Rural de Caracoli espacios de vinculación y participación, implicando un intercambio de impresiones, preocupaciones, logros, y satisfacciones en el proceso de aprendizaje de sus hijos. Sin embargo el 34% de las familias restantes no, lo cual implica la necesidad de

implementar estrategias pedagógicas encaminadas al fortalecimiento de la participación activa y el compromiso de las familias en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas.

Estos nuevos aciertos tienen una correspondencia directa con el pensamiento de Hernández y López (2006), que hablar de escuela inclusiva inevitablemente lleva consigo una relación activa y positiva entre todos los agentes involucrados en el proceso educativo, la familia y escuela tienen roles diferentes pero complementarios dirigidos a un objetivo común "que es lo mejor para el aprendizaje del alumno". En la medida en que los padres y la escuela compartan y se unan esfuerzos hacia la calidad en la educación, ésta tiene mayor presencia en la formación de los hijos e hijas y también pueden absorber fácilmente los conocimientos que se imparten desde la escuela, de allí, que sean personas responsables y competentes para la sociedad.

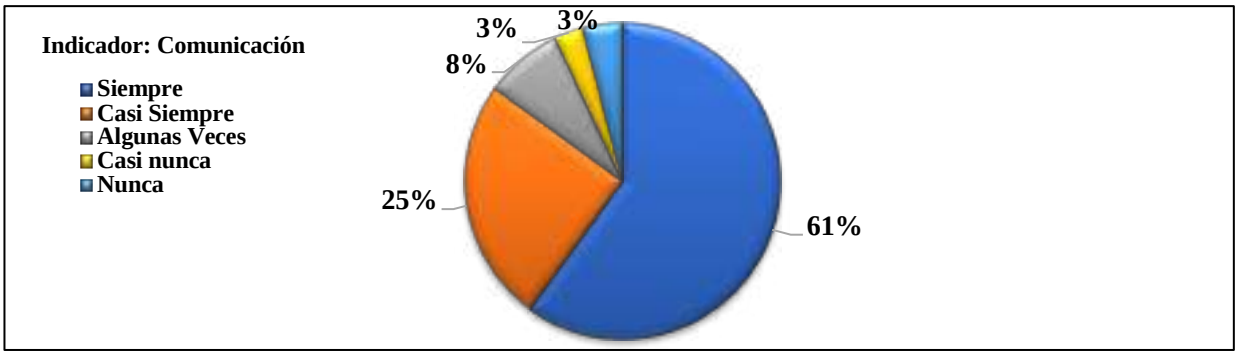


Gráfico 3. *Indicador comunicación*

Fuente: *Datos obtenidos de la encuesta aplicada a las familias de la Institución Educativa Rural de Caracolí, municipio de San Juan del Cesar en el departamento de La Guajira (2019).*

Ante la interrogante de si la Institución Educativa busca mejorar la comunicación con la familia a través de diferentes medios y establecer diálogos sobre lo que les preocupa de sus hijos en el aula y fuera de ella, cincuenta y siete (57) familias significando el 60% indicaron siempre, veintitrés (23) con el 25% casi siempre, ocho (8) con el 8% algunas veces, tres (3) con el 3% casi nunca y las tres (3) familias restantes coincidieron en señalar nunca. En consecuencia, la comunicación ha de suponer para los estudiantes una educación beneficiada y mejorada por la complementación entre el binomio familia - escuela (Romero, 2015). La escuela no es el único contexto educativo, sino que la familia, los medios de comunicación y la sociedad en general desempeñan un importante papel en el proceso educativo, dando respuestas educativas de calidad (Bolívar, 2006).

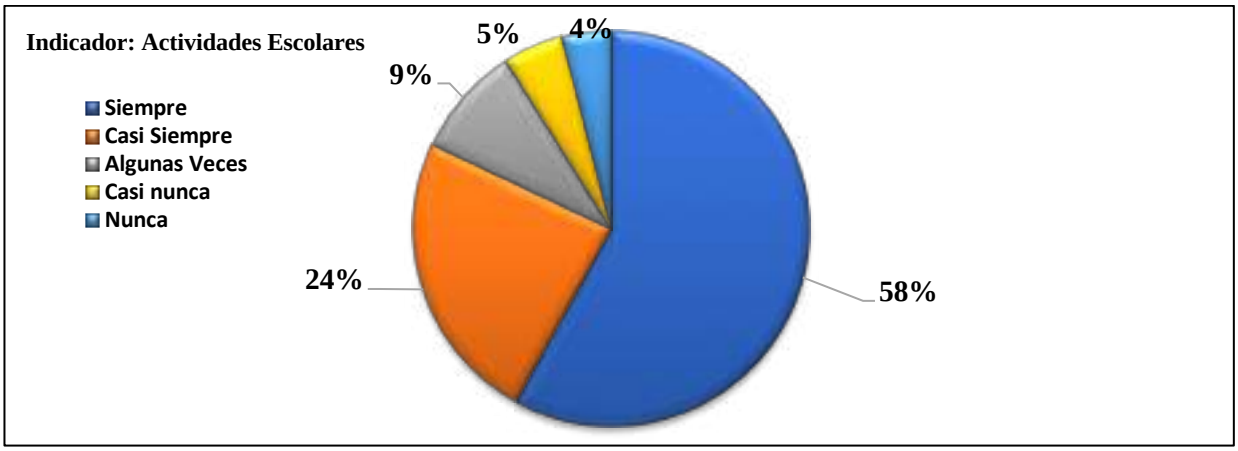


Gráfico 4. *Indicador actividades escolares*

Fuente: *Datos obtenidos de la encuesta aplicada a las familias de la Institución Educativa Rural de Caracolí, municipio de San Juan del Cesar en el departamento de La Guajira (2019).*

Al indagarles a las familias sobre si en la Institución Educativa Rural de Caracoli, permiten que los padres se involucren en la construcción de los ambientes de aprendizaje generando la búsqueda de la excelencia y si les permiten formar parte de los grupos de interés para establecer relaciones cordiales, cincuenta y cuatro (54) familias con el 58% respondieron siempre, veintitrés (23) con el 24% casi siempre, ocho (8) con el 9% algunas veces, cinco (5) con el 5% casi nunca y cuatro (4) con el 4% nunca.

Estos resultados afirman el pensamiento de Romero (2015) al señalar que los padres, en la medida de lo posible deben implicarse en el transcurrir académico de los hijos, favoreciendo el diálogo sobre aspectos relevantes de la vida escolar de los hijos, así como colaborar con la escuela en actividades organizadas por esta. Se vislumbra entonces, la participación activa de la familia en el proceso educativo en el diseño de una escuela que sueña y quiere para sus hijos. Evidentemente la Institución Educativa Rural de Caracoli, interesada en esta clase de proyectos debe reforzar a través de los padres interesados en su gran mayoría, la gestión del centro educativo implicándolos en el proceso de toma de decisiones generando consigo la búsqueda de la excelencia educativa.

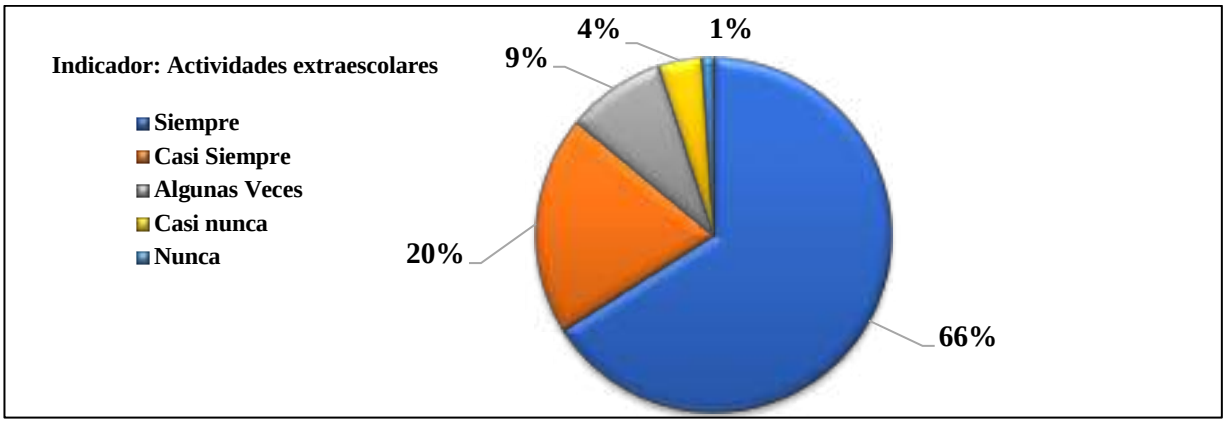


Gráfico 5. *Indicador actividades extraescolares*

Fuente: *Datos obtenidos de la encuesta aplicada a las familias de la Institución Educativa Rural de Caracolí, municipio de San Juan del Cesar en el departamento de La Guajira (2019)*

En el gráfico 5, se pueden observar las manifestaciones de las familias encuestadas donde al preguntársele sobre si en la Institución Educativa Rural de Caracoli, se fortalecen las relaciones con la familia de los estudiantes, dando a conocer las diferentes actividades dentro y fuera de la institución, se encontró que sesenta y dos (62) familias con el 66% coincidieron en creer que siempre se fortalecen las relaciones, diecinueve (19) representando el 20% casi siempre, ocho (8) con el 9% algunas veces, cuatro (4) con el 4% casi nunca y sólo una (1) con el 1% apunto nunca.

Los resultados aseguran un fortalecimiento por parte de padres comprometidos con la institución al mostrar ese acompañamiento permanente y puntual en la ocasión de las actividades extraescolares que desarrolla la Institución Educativa estudiada. Acerca de ello, Romero (2015) sostiene que involucrar a las familias de los estudiantes en las actividades extraescolares no es más que referir al acompañamiento de los niños y niñas en las actividades previamente programadas por la institución, un paseo, celebrar una fiesta de cumpleaños, talleres para padres, entre otros.

Tabla 2. *Dimensión: Valores presentes en la familia*

Indicadores	**Responsabilidad desde el hogar hacia la Institución Educativa**		**Respeto a las normas Institucionales**		**Sentido de pertenencia con la Institución**		**Total Dimensión**	
Población	**Familias Institución Educativa Rural de Caracolí**						**Familias**	
Alternativas	**fa**	**%**	**fa**	**%**	**fa**	**%**	**fa**	**%**
Siempre	69	74%	50	54%	81	87%	67	71%
Casi Siempre	3	3%	31	33%	7	7%	13	14%

Algunas Veces	3	3%	6	6%	0	0%	3	3%
Casi nunca	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Nunca	19	20%	7	7%	6	6%	11	12%
Total	**94**	**100%**	**94**	**100%**	**94**	**100%**	**94**	**100%**

Fuente: *Datos obtenidos de la encuesta aplicada a las familias de la Institución Educativa Rural de Caracolí, municipio de San Juan del Cesar en el departamento de La Guajira (2019).*

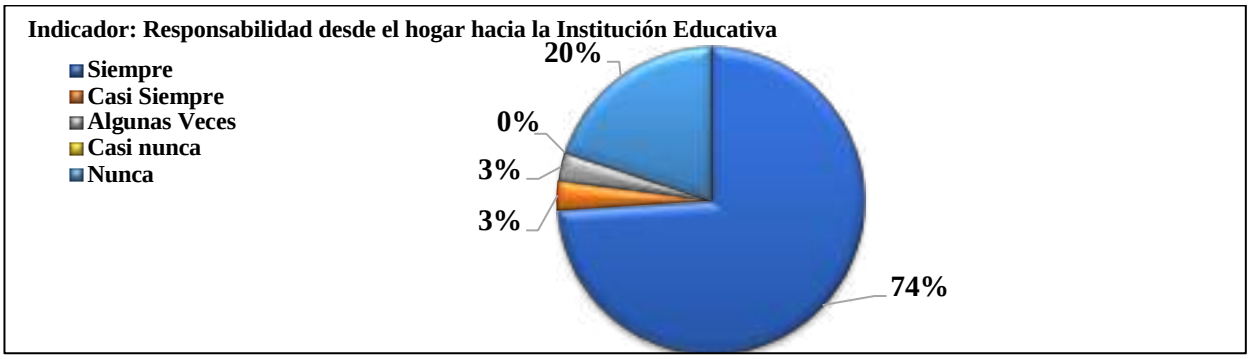


Gráfico 6. *Indicador Responsabilidad desde el hogar hacia la Institución Educativa*

Fuente: *Datos obtenidos de la encuesta aplicada a las familias de la Institución Educativa Rural de Caracolí, municipio de San Juan del Cesar en el departamento de La Guajira (2019)*

Como se puede observar en el grafico anterior, se relaciona el número de veces en que se escogió la alternativa, se puede evidenciar en cuanto a sí las actividades del hogar impiden atender las obligaciones escolares en el cumplimiento de dar asistencia formativa a los hijos, sesenta y nueve (69) familias representando el 74% escogió la alternativa siempre, diecinueve (19) con el 20% nunca, tres (3) con el 3% casi siempre y las tres (3) restantes con el 3% algunas veces, 0% casi nunca.

Resultados que muestran un porcentaje alto de familias que se les dificulta atender las responsabilidades educativas de sus hijos por las obligaciones del hogar, sólo un mínimo porcentaje que no se les dificulta. Estos hallazgos se alejan del criterio de Blanco (2014), cuando argumenta que la responsabilidad desde el hogar hacia la institución educativa es fundamental en el proceso educativo de sus hijos. La educación es un proceso determinante para el desarrollo de las personas y por lo tanto compromete a los hijos, padres, maestros y comunidad en general.

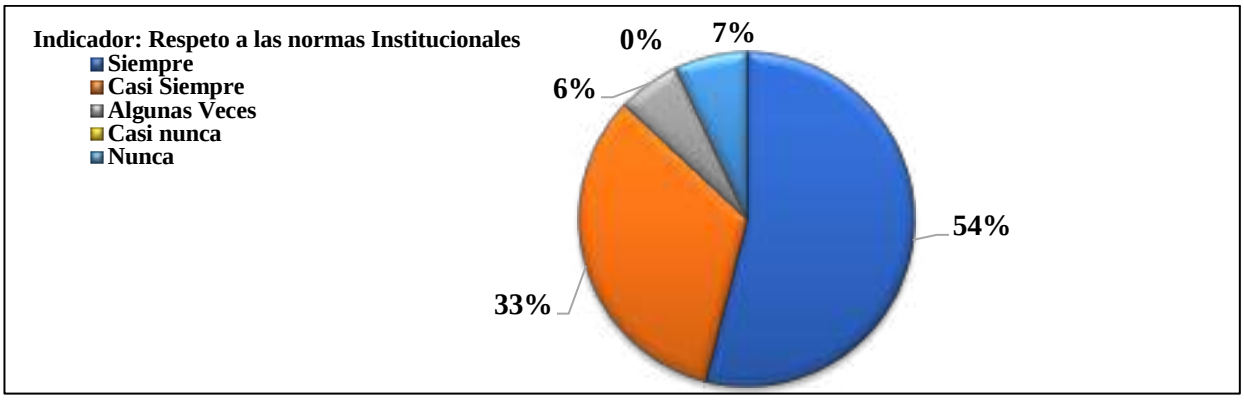


Gráfico 6. *Indicador Respeto a las normas institucionales*

Fuente: *Datos obtenidos de la encuesta aplicada a las familias de la Institución Educativa Rural de Caracolí, municipio de San Juan del Cesar en el departamento de La Guajira (2019)*

Ahora bien, en cuanto a si en la Institución Educativa Rural de Caracoli, convocan a las familias a talleres de padres indicándoles que deben atender responsablemente las normas a su vez motivándolos para que atiendan los encuentros y/o reuniones convocadas para la atención oportuna en las dificultades de los hijos, se tuvo que la mayor cantidad de respuestas fue para la alternativa siempre señalada por cincuenta (50) familias representando el 54%, treinta y una (31) con el 33% casi siempre, siete (7) con el 7% nunca, seis (6) con el 6% algunas veces y casi nunca 0%.

Evidentemente se muestra el interés de la institución de lograr que las familias se vinculen de manera directa con la institución y las familias responden siempre en un porcentaje significativo. Queda establecido entonces que existe un respecto por las normas institucionales, lo que se corresponde con el axioma de Blanco (2014), que el respeto a las normas institucionales: Son un elemento más dentro de la formación integral de la persona y un medio eficaz para crear un ambiente educativo adecuado en sincronía con el directivo, docentes y las familias.

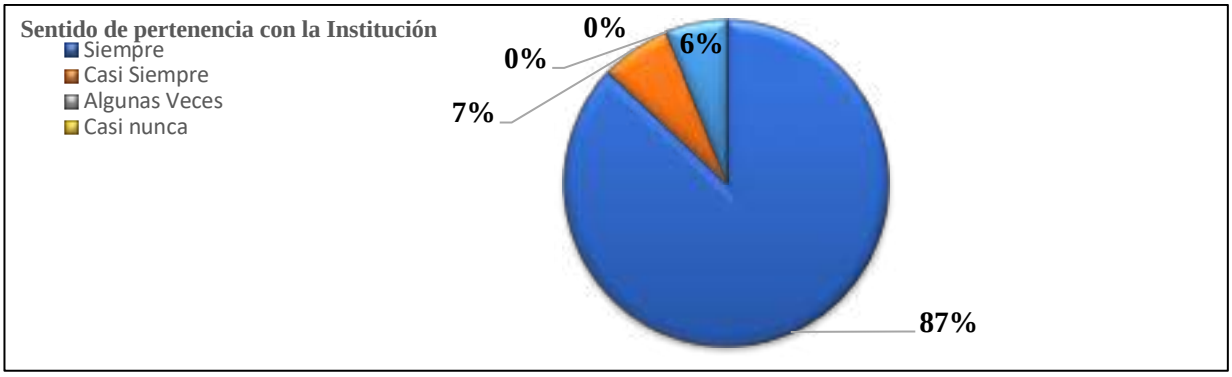


Gráfico 7. *Indicador Sentido de pertenencia con la institución*

Fuente: *Datos obtenidos de la encuesta aplicada a las familias de la Institución Educativa Rural de Caracolí, municipio de San Juan del Cesar en el departamento de La Guajira (2019)*

Como se puede observar en el gráfico anterior, el Scores reportado por las familias en función de si le motivan a tomar conciencia de la necesidad de su participación en los diferentes ámbitos educativos y tener sentido de pertenencia con la institución, se puede señalar que del total de familias entrevistadas el mayor porcentaje se alcanzó para la opción de respuesta siempre con la participación de ochenta y una (81) familia con el 87%, siente (7) con el 7% casi siempre, seis (6) con el 6% nunca, las alternativas casi nunca y algunas veces 0% respectivamente.

Indiscutiblemente queda demostrado que las familias vinculadas a la Institución Educativa Rural de Caracoli, se sienten parte de ella denotado en un alto porcentaje que así lo manifestó en las encuestas. Ello tiene su origen en el respeto a las normas, al sentirla como propia, porque se sienten seguros, no escatiman esfuerzos por participar activamente en las actividades realizadas por la institución, por mostrar su apoyo ya que es el lugar donde se educan sus hijos. Lo anterior afirma el postulado de Blanco (2014), cuando afirma que el sentido de pertenencia con la institución educativa: Esta referido no sólo en como acompañan a sus hijos sino también en como la familia va a la escuela y la reconoce como contexto donde su hijo (el estudiante) se desenvuelve, es decir allí hay corresponsabilidad entre estas dos instancias asumiendo la escuela como propia.

Como resultado se presentan las estrategias pedagógicas enfocadas al fortalecimiento de la participación activa y el compromiso de las familias en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En el siguiente gráfico se observan los elementos que se tomaron en cuenta para formular las estrategias:

Fuente: Elaboración propia (2019)

Comunicación: Dialogo en la práctica, se entabla la comunicación entre padres – docentes – familia – escuela, con esta estrategia se facilitan los encuentros, acuerdos, para juntos proponerse metas, aunar esfuerzos que en el fin último sea el beneficio de los estudiantes, por cuanto mantener una comunicación abierta y fluida entre los miembros de la familia y la institución da paso a establecer vínculos de franca orientación para la formación de los estudiantes, esto es abrir puentes donde las dudas , preguntas problemas que se susciten en estos escenarios puedan ser resueltas de una manera académica e inteligente favoreciendo a las partes, una buena comunicación es parte de la solución y ahora cuando están de por medio las redes sociales donde todo se vislumbra a partir de la información es cando más se necesita la educación en valores y la integración de estos pilares fundamentales como son la comunidad, la institución educativa y la familia.

Escuela para padres, una luz entre las sombras para una participación activa, esta estrategia está encaminada a ir creando en los miembros de la familia un interés por educarse, ya que no basta con que ellos envíen a sus hijos a la institución, con este trabajo de corresponsabilidad y específicamente con esta estrategia se busca generar un espacio para la orientación y discusión de temas actuales y novedosos que interesen a la juventud y a los padres, la escuela para padres, pretende ser un tejido social en el que con objetivos claros , contenidos y una rigurosa revisión de los procesos se transforme los hogares o el entorno a la institución educativa rural de Caracolí, todo ello con el fin de integrar en un solo sistema la institución y la familia.

Estrategia de intercambio: actividades escolares y extraescolares, con esta estrategia se quiere llegar a conocer las impresiones, preocupaciones, tipos de familia, tipos de trabajos, en fin establecer un intercambio de actividades de la institución con su entorno que permita el proceso de dialogo haciendo énfasis en la programación de celebraciones como día del padre, día de la madre, semana santa, navidad, la cuales son fechas para compartir y dejar siempre una enseñanza, estas actividades fuera de la institución donde participan estudiantes con sus padres y docentes dejan huellas en el acervo cultural tanto de la institución como de los estudiantes, porque los

momentos o experiencias que se viven en estos procesos de intercambio nunca se olvidan y fortalecen los valores de una sana convivencia.

Sentido de pertenencia: todos somos una familia; con esta estrategia se pretende generar lazos de afecto y unión entre la institución – la comunidad y la familia. Sembrando la bases de la corresponsabilidad a partir de la formación en valores sobre todo el formar parte de una organización donde se establezcan deberes y derechos que garanticen el fiel cumplimiento de las normas a través de acuerdo equitativos y justos, esta estrategia está diseñada con el fin de que los docentes se aboquen o se den a la tarea de asistir a las comunidades, de salir de la institución hacia las familias y viceversa. Un sentido de pertenencia es un vínculo fuerte de amor y respeto por lo que se hace y por lo que se tiene desde esta estrategia se enseña a valorar a la institución educativa y esta a su vez aprende a valorar todo el acervo cultural de las familias.

CONCLUSIONES

En virtud de los resultados obtenidos de las respuestas emitidas en las encuestas respondidas por las familias vinculadas a la Institución Educativa Rural de Caracoli, así como el marco de referencias literales exploradas, se concluye:

En cuanto a identificar el tipo de familia en la corresponsabilidad del proceso de aprendizaje de los niños y niñas en la Institución Educativa Rural de Caracolí del municipio de San Juan del Cesar en el departamento de La Guajira, quedó demostrado que el tipo de familia que prevalece en la población es la nuclear tradicional, seguido de la monoparental y por último la superpuesta o recompuesta, cabe señalar que la familia asociado con la escuela constituyen el pilar fundamental y la medula más importante para el proceso de crecimiento y desarrollo de los niños y las niñas; la familia asume la corresponsabilidad con la formación de los hijos para que se desarrollen plenamente, el futuro de los mismos será el reflejo de lo enseñado en el hogar, por tanto, la escuela asume el compromiso de educar en valores para formar hombres y mujeres de bien.

En cuanto a la participación social de la familia en la vida académica, se concluye que es importante que la familia y escuela se encuentren vinculadas en su totalidad, lo que efectivamente contribuye en gran medida al desarrollo armónico, integral y solidario de la personalidad del niño y la niña en su proceso de aprendizaje con valores

y conocimientos capaces de enfrentar la sociedad actual. Es importante destacar que, el análisis realizado a los datos obtenidos permitió conocer la integración familia – escuela, donde se evidenció un porcentaje alto de participación y/o vinculación de las familias en relación al respeto por la inclusión, efectivos canales de comunicación, frecuente participación en las actividades escolares y extraescolares previamente planificadas y desarrolladas por la institución generando así el gusto por el estudio hacia el desarrollo integral del estudiante.

En relación a los valores presentes en la familia, se observó en los resultados que los padres y las madres de las familias de la Institución Educativa Rural de Caracoli presentan dificultades en cuanto a establecer prioridades en el proceso de aprendizaje de sus hijos dándole importancia superior a las actividades del hogar que a las obligaciones escolares en el cumplimiento de dar asistencia formativa a los hijos, cualesquiera que sean las razones, se pudiera mostrar un descenso sobre todo de los aprendizajes en función de responsabilidad desde el hogar, el respeto a las normas institucionales y el sentido de pertenencia con la institución educativa. Es pertinente entonces implementar las estrategias pedagógicas enfocadas al fortalecimiento de la participación activa y el compromiso de las familias en el proceso de aprendizaje de los estudiantes que permita la integración necesaria de los mismos en beneficio del funcionamiento de la institución y el desarrollo integral de los estudiantes.

Bibliografía consultada

Blanco, V. B. (2014). *Una propuesta de trabajo para implicar a las familias en la escuela*. Andalucía, España.

Bolívar, A. (2006*). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común*. *Revista de Educación, 39*, 119-146.

Castrillón, X. P. (2008). "La Familia en Colombia a lo largo del siglo XX" Familias, cambios y estrategias. En L. A. Naranjo. Bogotá, Colombia: Centro De Estudios Sociales Universidad Nacional.

Comellas, M. J. (2009). *Familia y escuela: compartir la educación*. Editorial Grao. Barcelona, España.

Chavarría, M. (2009). ¿Qué significa ser padres? Editorial Trillas. México.

Hernández Prados, M. A. y López Lorca, H. (2006). *Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela*. *Aula Abierta, 87,* 3-26.

Palella, S, y Martins, F. (2014). *Metodología de la investigación cuantitativa*, Editorial Fedeupel. Bogotá, Colombia.

Pérez, T. (2016). La corresponsabilidad de los docentes con los fines de la educación. Una mirada desde el PNDE 2006 – 2016. Ministerio de Educación Nacional, Bogotá D.C.

Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J. C. y Fernández, J. J. (2009). *Educación y familia. Los padres ante la educación general de sus hijos en España*. Madrid: Fundación de las Cajas de Ahorros.

Rivas, S. y Ugarte, C. (2014). Formación docente y cultura participativa del cetro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela. *ESE. Estudios sobre Educación, 27,* 153-168. doi:10.15581/004.27.153-168.

Romero, A., (2015). *Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas*. *Siglo Cero, 39*(4), 5-25.

Romero, M. M. (2015). *Escuela de padres. Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (12), 41-50. Recuperado http://dedialnet.unirioja.es

Ullmann, H., Maldonado – Vera, C., y Rico M., (2014). *La evolución de las estructuras familiares en América Latina. Los retos de la pobreza, la vulnerabilidad y el cuidado.* Serie Políticas Sociales. CEPAL – Unicef.

Valdés, A., Martin, M., y Sánchez, P. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. Revista Electrónica de Investigación Educativa.

23.

EFICACIA DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN NUTRICIONAL EN LA MODIFICACIÓN DE HÁBITOS ALIMENTARIOS EN PRIMERA INFANCIA

ELIANA GALVIS [1], ÁLVARO VALENCIA [2] TEOVALDO GARCÍA[3]

[1] Universidad Popular del Cesar, Valledupar, Colombia.

E-mail: eliangalvis@unicesar.edu.co

[2] Universidad Metropolitana, Valledupar, Colombia.

E-mail: alvarovalenci@unicesar.edu.co

[3] Universidad popular del Cesar, Colombia, Investigador Sénior. Líder Grupo de Investigación Interdisciplinario, categoría **A.**

E-mail: teovaldogarcia@unicesar.edu.co

KEY WORDS

Education, Nutrition, Habit, Food, Child hood

ABSTRACT

The article presents the results of a study on the efficacy of nutritional education in the dietary habits of 26 children between 12 and 36 months of age who are beneficiaries of a food supplementation program in Colombia. To assess dietary habits, the quantitative method and the quasi-experimental design were used, through a Likert-type scale. After the educational intervention, more favorable changes were found in the experimental group than in the control group, with better cooking techniques and an increase in the consumption of vegetables, dairy products, eggs and meats.

PALABRAS CLAVE

Educación, Nutrición, Habito, Alimentación, Infancia

RESUMEN

El artículo presenta los resultados de un estudio sobre eficacia de la educación nutricional en los hábitos alimentarios de 26 niños entre los 12 y los 36 meses beneficiarios de un programa de complementación alimentaria en Colombia. Para evaluar los hábitos alimentarios se utilizó el método cuantitativo y el diseño cuasi experimental, a través de una escala tipo Likert. Posterior a la intervención educativa se encontraron cambios más favorables en el grupo experimental que en el grupo control, con mejores técnicas de cocción y un aumento en el consumo de verduras, lácteos, huevos y carnes.

1. Introducción

El hambre es el mayor riesgo para la salud en el mundo, con una mortalidad superior a la que representa el sida, la malaria, y la tuberculosis juntos, para el 2015 la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación FAO, F. (2015) estimó que mueren al año más de 3,1 millones de niños por causas asociadas a desnutrición eso representa el 45% de las muertes en niños menores de cinco años.

A pesar de los esfuerzos de las organizaciones internacionales y de los objetivos de desarrollo sostenible que buscan llevar el hambre a cero, las cifras para el 2017 indican lo contrario, la malnutrición se ha convertido en un problema creciente; se estima que 41 millones de niños menores de cinco años tenían sobrepeso en el 2016, en comparación con el 5 por ciento en el 2005. El hambre por su parte sigue aumentado, afectando al 11 por ciento de la población mundial, incrementándose los casos de subnutrición de 777 millones en 2015 a 815 millones en 2016 (FAO, IFAD, UNICEF, WFP and WHO. 2017).

Este panorama internacional no dista de lo encontrado en Colombia, donde uno de cada diez niños sufre desnutrición crónica y el 6,3% tiene exceso de peso que incluye tanto sobrepeso como obesidad; además, el 54.2% de los hogares en el país presenta inseguridad alimentaria, es decir que no hay un acceso seguro y permanente a alimentos suficientes en cantidad y calidad, para una vida sana y activa. Esto puede explicar que el 41% de niños de seis a 23 meses de edad tengan una dieta mínima aceptable, que contempla frecuencia y variedad de alimentos. Esto es significativo si se tiene en cuenta que la sobrevivencia hasta los 5 años depende directamente de las prácticas de alimentación.

La Encuesta Nacional de Situación Nutricional ENSIN 2010 reflejó datos similares demostrando que los colombianos tienen malos hábitos alimenticios, evidenciado por el alto consumo de grasas saturadas, cereales refinados, azúcares añadidos y bebidas azucaradas. Encontrando además una ingesta deficiente de hortalizas, verduras, frutas, leguminosas, cereales integrales, ácidos grasos insaturados, bajo consumo de alimentos fuentes de micronutrientes como calcio, hierro, Vitamina B12, zinc y proteínas de alto valor

biológico. Lo que explica la alta prevalencia de anemia y deficiencia de zinc. (Fonseca Z., Heredia, A. Ocampo R., Forero Y., Sarmiento, O., & Álvarez, M. 2011)
En este sentido; los procesos de industrialización, la influencia de los medios de comunicación, y la pobreza, son sin lugar a duda los factores más influyentes en los cambios de las practicas alimentarias tradicionales de la población colombiana, que se ha visto en cierta medida obligada a transitar hacia consumos masivos de alimentos procesados de los que se dispone con mayor facilidad y menor costo.

La persistencia y avance de esta problemática trae consigo consecuencias graves muchas de ellas irreversibles; en el caso de la desnutrición a temprana edad, conduce a una reducción del desarrollo físico y mental, aumenta la probabilidad y gravedad de las infecciones, afecta el desempeño académico y estudios han demostrado que a veces acarrea menos ingresos económicos en la edad adulta (Jukes, M. 2005).

Por su parte el sobrepeso y la obesidad infantil preceden a un gran número de complicaciones metabólicas en la edad adulta incrementando el riesgo de enfermedades no transmisibles, como las enfermedades cardiovasculares, diabetes, algunos tipos de cáncer y la osteoartritis, lo que representa una amenaza importante para la salud pública (Daniels R. 2006; Maté del Tío, M., Cano, M.D., Álvarez-Sala R., & Bilbao J. 2001).

En respuesta se han realizado diversas investigaciones a nivel nacional e internacional que buscan definir cuáles son las mejores políticas, directrices, marcos e intervenciones regulatorias basados en pruebas empíricas que puedan ser útiles para abordar estos problemas.

Tales estudios se han enfocado multisectorialmente estableciendo vínculos en diferentes áreas como los de la salud, la protección de la infancia, la agricultura, el agua, el saneamiento básico y la educación alimentaria y nutricional, que permite desarrollar en las familias una capacidad crítica para poder optar por una alimentación saludable.

En este sentido la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación FAO, propone la educación alimentaria y nutricional como una de las principales estrategias para disminuir la prevalencia de la desnutrición, el sobrepeso y la obesidad ya que permite la generación de habilidades y conocimientos en la población para la selección y aprovechamiento de los

alimentos, promoviendo el consumo de dietas saludables y cambios en el entorno alimentario. (Hawkes, C. 2013).

Para contribuir a este último propósito Solano, L., Landaeta, M., Portillo, Z., Fajardo, Z., Barón, M. A., & Patiño, E. (2012). Realizaron un estudio en Venezuela con el objetivo de mejorar la calidad de la alimentación a través de la educación nutricional a madres de niños diagnosticados con anemia, para ello utilizaron un primer grupo experimental de 100 sujetos diagnosticados con anemia leve a moderada a quienes se les inicio suplementación con hierro por 6 meses, y a las madres se les brindo educación alimentaria. Para la medición utilizaron dos instrumentos que evaluaban los conocimientos y prácticas alimentarias de los cuidadores identificando los factores que influyen en el consumo de los alimentos. Los resultados demostraron que las madres del grupo experimental pudieron identificar rápidamente los alimentos fuentes de hierro, y adquirieron la habilidad para planificar un menú balanceado y equilibrado de acuerdo a su situación de pobreza, incorporando alimentos de los tres grupos básicos.

En España, Martínez, M., Hernández, M., Ojeda, M., Mena, R., Alegre, A., & Alfonso, J. durante el año 2009 realizaron un estudio para desarrollar un programa de educación nutricional y valorar el cambio de hábitos alimentarios saludables en una población de estudiantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria. El estudio fue realizado sobre una población de 372 alumnos, dentro de los cuales se encontraron 38 casos de estudiantes con sobrepeso u obesidad. La intervención fue realizada al total de alumnos una vez al mes durante 6 meses. En la obtención de los datos se utilizó el cuestionario KIMED el cual permite evaluar la adherencia a la dieta mediterránea. Los hallazgos revelaron buenos resultados ya que antes de comenzar el programa, un 30% de los alumnos seguía una dieta de buena calidad equiparable a la Dieta Mediterránea tradicional y tras la Educación este porcentaje pasó a ser del 58,6%.

La discusión sobre la eficacia o no de la educación alimentaria sigue en tela de juicio, sin embargo estudios como los expuestos por Liévano, M. & Leclercq, M. (2013) en Colombia; Manrique Carbonel, J. M. (2013) en Lima, Perú y el realizado por Al Ali Al Malla, N. (2017) en Madrid, España demuestran que la educación alimentaria y nutricional puede conducir a interiorizar estilos de vida saludable. Además la eficacia o no de la educación debe partir de la comprensión sobre las dificultades que presenta un nuevo estilo de vida, ya que este

factor no solo depende de las decisiones personales o del conocimiento suficiente, sino de otros elementos que abarcan la economía, la cultura, la conveniencia y el tiempo disponible.

Finalmente se puede considerar que es necesario determinar los hábitos alimentarios de la población para orientar la construcción de políticas públicas y aportar desde la academia soluciones orientadas al desarrollo de nuevas estrategias metodológicas capaces de promover actitudes positivas hacia hábitos saludables y comportamientos duraderos y así mejorar los niveles de salud.

2. MATERIALES Y MÉTODOS

Para responder a los objetivos propuestos en el estudio y comparar el efecto del programa educativo sobre los hábitos alimentarios en niños entre los 12 y 36 meses, se utilizó un diseño cuasi experimental con grupo de intervención y control en quienes se aplicó una misma prueba antes y después del proceso educativo.

Se seleccionaron 55 sujetos que cumplían con los criterios de edad y pertenecían al programa gubernamental. De los cuales 29 correspondían al grupo experimental y 26 al grupo de control. Lo que es evidentemente superior al número mínimo (15 personas por grupo) definido por Hernández, *et.. al*. (2006) para estudios cuasi experimentales.

Una vez realizada la selección de los participantes tanto para el grupo experimental como para el de control se prosiguió con el diligenciamiento del consentimiento informado e información sobre el procedimiento de la investigación (objetivos, no remuneración económica por la participación y retiro voluntario) se realizó la aplicación del pre test y la ficha de datos sociodemográficos diligenciado por las madres de los menores con la ayuda del entrevistador, la duración aproximada de la aplicación del instrumento fue de 15 minutos.

Una vez finalizada esta etapa se ejecutaron las 8 sesiones de 30 minutos cada una que se extendieron por aproximadamente dos meses. Posterior a lo cual se diligencio nuevamente la prueba a fin de determinar los cambios en la conducta alimentaria.

2.1. Instrumentos

La valoración de los hábitos alimentarios, se realizó mediante una lista de frecuencia de consumo semanal de alimentos divididos en 12 grupos; cereales, raíces y tubérculos,

verduras, frutas, carnes, huevos, pescado y mariscos, legumbres y frutos secos, leche y productos lácteos, aceites y grasas, azúcares y finalmente especias y condimentos. A partir de la escala se añadieron dos preguntas adicionales de selección múltiple en las que se cuestionaba los métodos de preparación de los alimentos así como los medios por los cuales se obtienen.

Se mantuvo la evaluación por grupos y no por alimentos individuales debido a que según Swindale and Bilinsky (2006) permiten medir más fácil y rápidamente y por ejemplo, un consumo diario de 4 grupos diferentes garantiza una mayor adecuación de la dieta que si se consumiesen más alimentos pero del mismo grupo.

El cuestionario manejó un rango de 1 a 5 donde los puntajes más altos indican una mayor frecuencia de consumo. Los resultados se interpretaron recurriendo al siguiente Baremo: Todas las respuestas seleccionadas como siempre (5), casi siempre (4) son consideras de alto consumo. De igual manera, la opción algunas veces (3) indica un consumo regular, por su parte las respuestas Rara vez (2) y nunca (1) indican un bajo consumo. (Ver Tabla No. 1)

Tabla 1. Rangos de la escala tipo Likert

Definición	Rango	Frecuencia de consumo
Nunca	1	0 veces a la semana
Rara Vez	2	1-2 veces a la semana
Algunas Veces	3	3-4 veces a la semana
Casi Siempre	4	5-6 veces a la semana
Siempre	5	7 veces a la semana

Fuente(s): Elaboración propia, 2019.

Por otra parte para determinar las características psicométricas del instrumento se utilizó el coeficiente Alpha de Cronbach el cual sirvió para medir la fiabilidad de la escala de medida utilizada resultando una media de 0.88 lo que indica alta confiabilidad del instrumento.

Para el análisis estadístico de la escala tanto del grupo experimental como de control se utilizó el programa estadístico IBM SPSS, se calcularon la media de cada variable.

Los datos de consumo de alimentos, se presentaron en tablas y gráficos con el tipo de grupo de alimentos consumidos y la frecuencia durante la semana, esto permitió facilitar la visualización del comportamiento del conjunto de datos y llevar a cabo el análisis estadístico respectivo.

3. RESULTADOS

Los hábitos de alimentación fueron valorados mediante el modo de obtención de los alimentos, su preparación y la frecuencia de consumo; demostrando en primer lugar que la obtención de los alimentos se da para el 100% de los participantes a través de la compra y la ayuda alimentaria lo cual no presento modificaciones respecto al pre test.

En cuanto a las técnicas alimentarias utilizadas en la preparación de los alimentos se puede observar en la Tabla No. 2 mayores cambios en el grupo experimental que en el grupo control; con un aumento de los alimentos cocidos y hervidos; una notable reducción de la frituras y los guisados y finalmente la introducción de alimentos asados y al vapor que no se encontraron durante la primera evaluación.

Tabla 2. Técnicas alimentarias en la preparación de los alimentos para el Pre Test y el Post Test.

	PRE TEST		POST TEST	
	Exp.	Control	Exp.	Control
Cocidos	41,3	46,1	51,7	46,1
Fritos	20,6	23	3,4	0
Guisados	34,4	19,2	13,7	23
Hervidos	3,4	11,5	20,6	30,7
Asados	0	0	6,8	0
Vapor	0	0	3,4	0

Fuente: Elaboración propia basada en la frecuencia de 24 horas, 2019.

Por su parte en lo que concierne al patrón de consumo, se presentan en los gráficos 1 y 2, el promedio de ingesta de cada variable; donde 5 significa consumo diario y uno (1) cuando no existe consumo durante la semana tal como se explica en la tabla No. 1.

Durante el pre test no se observó a manera general una sincronía entre la alimentación del niño y las recomendaciones establecidas en las guías alimentarias (ICBF; FAO. 2010 y 2018); debido a que grupos de alimentos como los cereales, las verduras, las frutas, los huevos y los lácteos se consumían según el promedio menos de 7 veces por semana como es recomendado por las Guías Alimentarias Basadas en Alimentos (GABA). Ahora bien, el uso de legumbres si correspondía a las directrices dadas siendo superior según el promedio a las dos veces por semana.

De tal forma que previo al programa educativo se observó un mayor ajuste a las guías alimentarias en el grupo control que en el grupo de intervención, excluyendo la variable de azucares donde el alto consumo reflejó un inadecuado habito de alimentación.

Ahora bien, al comparar las medias entre la primera y la segunda evaluación posterior a la intervención (Gráficos 1 y 2) se observó que en ambos equipos de estudio aumentó el consumo de los grupos de alimentos, sin embargo en el grupo de control la media de incremento de algunas variables no dista mucho del primer resultado tal es el caso de los tubérculos, las carnes y legumbres, a pesar de ello en la ingesta de pescados se presentó una muy leve disminución de la frecuencia.

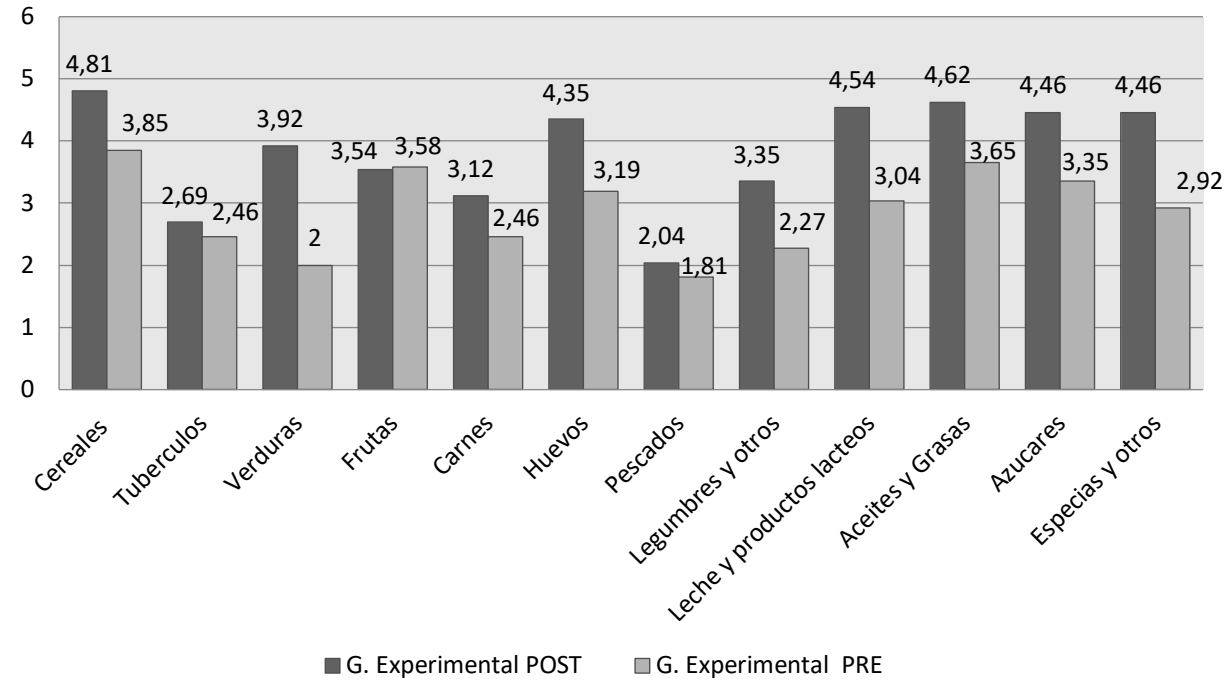
Por su parte el promedio de consumo en el grupo experimental (ver grafica No. 1) mejoro de forma sustancial en todas las variables; En primer lugar en relación al uso de cereales, del grupo experimental se observó un alto consumo semanal de alimentos como maíz, arroz, trigo, cebada, avena o cualquier otro alimento elaborado a partir de ellos; en contraste con la ingesta regular hallada inicialmente.

No obstante el consumo de tubérculos como ahuyama, zanahoria, papa, ñame, yuca, plátano, malanga entre otros; aumento más en el grupo control que en el grupo de experimental; en el cual se siguió observando un bajo consumo (1-2 veces a la semana).

Las verduras por su parte fue una de las variables en la que se encontró un mayor aumento en el uso. Donde la ingesta paso de ser de esporádica (1 a 2 veces a la semana) a habitual (5 a 6 veces por semana) dicho dato adquiere relevancia cuando se concibe la importancia del consumo de estas sobre el sistema inmunitario debido a su riqueza en antioxidantes, vitaminas y minerales.

Pese a lo anterior el uso de frutas reflejó una leve disminución de la ingesta, permaneciendo en un consumo de frutas regular, es decir de 3 a4 veces por semana, lo cual evidentemente no va en concordancia con las recomendaciones de las guías alimentarias que establecen un consumo de 5 porciones de fruta diaria.

Grafico No. 1 Diferencias entre las medias del grupo experimental para el pre test y el post test



Fuente(s): Elaboración propia, 2019.

En lo que respecta a las carnes que representan una de las mejores fuentes de proteína se observan cambios en ambos grupos, presentándose mejores resultados en el grupo experimental; donde el consumo pasó de 1 a 2 veces por semana a una frecuencia de 3 a 4 veces por semana.

Por su parte el consumo de huevos evidencio mejores resultados en el grupo control con un promedio de consumo diario el cual es superior a los resultados del pre test y se encuentra por encima del grupo experimental que evidencio una frecuencia de consumo semanal de 5 a 6 veces.

Los pescados y mariscos siguen representando una de las fuentes de proteína de menor consumo, manteniendo el promedio de uso de 1 a 2 veces por semana en ambos grupos.

Entre tanto, las legumbres continúan presentando un adecuado uso alineado a las recomendaciones alimentarias con un empleo regular (3 a 4 veces por semana) en el grupo control y experimental siendo este último el que ha presentado mayores cambios y mejores resultados.

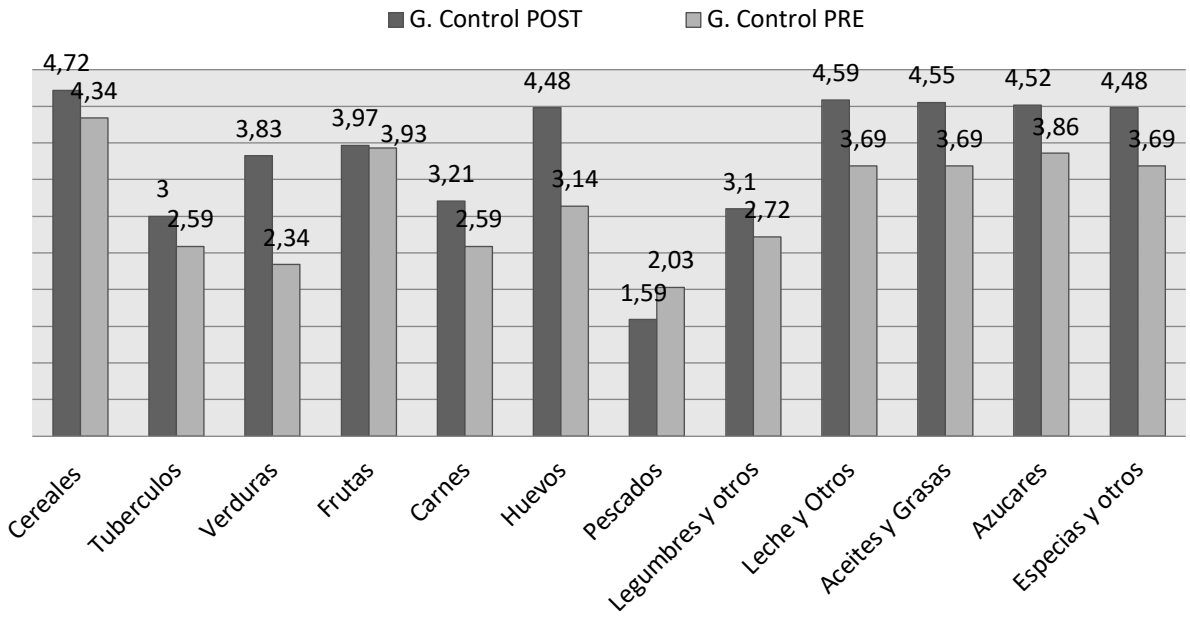
En el caso de los lácteos los cuales constituyen una fuente de grasas, glucósidos y proteínas de alto valor biológico, la frecuencia de consumo aumento al uso diario alineado a las recomendaciones dadas por las GABA en comparación con el uso de 3 a 4 veces por semana que se presentaba previo al programa educativo.

Los resultados presentados en la medida de tendencia central media referentes a la utilización de grasas presentan un incremento del consumo con un promedio de uso diario.

Resultados similares presento el consumo de azucares como el azúcar refinada, miel, soda edulcorada, jugos edulcorados, productos dulces como chocolates, caramelos, galletas y tartas en la que el consumo paso de ser regular a diario para el grupo experimental.

Finalmente, el uso de especias, condimentos y bebidas como el café y él te continúan siendo más frecuentes en el grupo control que en el grupo experimental. Aun así, al compararlos con el primer test el consumo aumento más que en el grupo experimental.

Grafico No. 2 Diferencias entre las medias del grupo Control para el pre test y el post test



Fuente(s): Elaboración propia, 2019.

DISCUSIÓN

Como se pudo evidenciar durante los resultados, la educación nutricional representa una de las principales estrategias para la modificación de la conducta en lo que concierne a los hábitos alimentarios; los cuales afectan directamente el estado nutricional y conducen a malnutrición por exceso o por defecto.

En lo que respecta a la idoneidad del programa educativo para buscar la modificación de la conducta, en este caso en particular se observaron cambios en todas las variables; tanto en el grupo experimental como en el grupo control siendo las del primero evidentemente mayores y más relacionadas a las recomendaciones dadas por las GABA.

No obstante dicho contexto abre los interrogantes sobre los factores que pudieron haber modificado la conducta en el grupo no intervenido, en consecuencia se crearon hipótesis que lograsen brindar una explicación ante la situación; en primer lugar se plantea la posibilidad de que al estar ambos grupos localizados en la misma comunidad, los cambios en los hábitos del grupo experimental influyeron de algún modo al grupo control. Sin embargo es mucho más probable que los encuestados del grupo control hayan realizado una especie de reactividad psicológica en la que modificaron su conducta como consecuencia del hecho de saber que estaban siendo estudiados en una especie de Efecto Hawthorne (Jones, S. 1992).

En Lo concerniente a los resultados encontrados posteriores a la intervención educativa sobre la disminución en el consumo de frutas, el aumento en el consumo de azúcar y condimentos difieren de los encontrados por Salvador, J. E. (2016) donde mejoraron todas las variables a partir del programa educativo; sin embargo conviene aclarar que aunque estos no sean los mejores resultados ni concuerden con lo esperado, puede comprenderse que hábitos tan arraigados en la cultura como el

uso de condimentos incluido dentro de estos la sal, pertenece en gran medida a la tradición alimentaria en Colombia, No obstante es fundamental brindar una oportunidad para mantener la comida ancestral, pero aliñada con alimentos saludables y naturales en las proporciones correctas. (ICBF; FAO. 2010)

Por su parte el aumento en el consumo de azucares y la disminución en la ingesta de frutas concuerda con los resultados presentados por la Fonseca Z. *et,… al*. (2011); Kain, J. *et,..al,* (2001) y Pino J., Díaz C. & López M.(2011), estos hallazgos deben entenderse desde un panorama más amplio comprendiendo que los procesos de industrialización, globalización y el efecto de la comunicación audiovisual que promueven el consumo de alimentos procesados sumado a las condiciones de vulnerabilidad y el bajo nivel educativo de los sujetos influye en la modificación de la conducta.

Frente a esto Barrial, A. & Barrial, A. (2011) explican que el conocimiento por sí mismo no va a ser suficiente cuando se habla de producir cambios en el comportamiento pues este influye en las costumbres, los hábitos y las conductas que una persona ha construido a través de su vida.

No obstante, los mismo autores argumentan que “El comportamiento se considera mediado por el conocimiento, es decir, lo que se sabe y lo que se cree afecta la manera de cómo se actúa” Pág. 16. Esto deja ver que el conocimiento es un factor esencial en la adopción de actitudes, por lo tanto depende en cierta forma de lo que se sepa, de la educación que se tenga el accionar de los seres humanos.

> Lo cual concuerda con los hallazgos encontrados en este estudio donde a partir de los contenidos y la didáctica del programa educativo mejoraron sustancialmente el consumo de verduras, lácteos, huevos y carnes, aumentando además la frecuencia en la ingesta de alimentos como los cereales, tubérculos, pescados, aceites y grasas. Resultados semejantes a los publicados por Shi y Zhang (2011) que luego de una revisión bibliográfica de quince estudios señalaron que las intervenciones fueron exitosas siendo "culturalmente sensibles, accesibles e integradoras con las comunidades locales mejorando los comportamientos de alimentación infantil”.
>
> Esto indica suficiente evidencia que demuestra como la educación alimentaria y nutricional puede proporcionar a las familias las habilidades para seleccionar adecuadamente sus alimentos de acuerdo a sus necesidades, lo cual debe complementarse con la resolución de los problemas estructurales de las poblaciones que permitan mayor acceso y variedad en la alimentación.
>
> Por tanto, es necesario incentivar la lucha contra la malnutrición desde los patrones y conductas alimentarias en este caso en los hogares colombianos. Para ello es imprescindible conocer con exactitud cuáles son esos hábitos de alimentación detonantes

del deterioro en el estado nutricional y sus causas. Esto exige un trabajo mancomunado entre la academia, el estado y las comunidades.

Finalmente en nuevas aplicaciones se sugiere de acuerdo a la capacidad logística de los investigadores añadir a la metodología de trabajo, visitas domiciliarias y supervisión personalizada para motivar e incentivar la adquisición de buenos hábitos alimentarios y el fortalecimiento de éstos en las madres y niños. Además, la mayor parte de los estudios al igual que el presente coinciden en la necesidad de trabajos longitudinales que permitan determinar si estos patrones de conducta alimentaria son perdurables en el tiempo.

Referencias

Al Ali Al Malla, N. (2017). Desarrollo y aplicación de un nuevo programa de educación nutricional culinaria en escolares de Madrid (Doctoral dissertation). Universidad Europea de Madrid, Madrid, España.

Barrial, A. & Barrial, A. (2011). La educación alimentaria y nutricional desde una dimensión sociocultural como contribución a la seguridad alimentaria y nutricional. Contribuciones a las Ciencias Sociales, 13.

Daniels, S. R. (2006). The consequences of childhood overweight and obesity. The future of children, 47-67.

FAO, F. (2015). PMA. 2015. El estado de la inseguridad alimentaria en el mundo 2015. Cumplimiento de los objetivos internacionales para 2015 en relación con el hambre: balance de los desiguales progresos. Recuperado de http://www.fao.org/3/a-i4646s.pdf

FAO, IFAD, UNICEF, WFP and WHO. (2017). The State of Food Security and Nutrition in the World 2017. Building resilience for peace and food security. Rome, FAO. Recuperado de: http://www.fao.org/3/a-I7695e.pdf

Fonseca-Centeno, Z., Heredia-Vargas, A. P., Ocampo-Téllez, R., Forero-Torres, Y., Sarmiento-Dueñas, O. L., & Álvarez-Uribe, M. C. (2011). Encuesta Nacional de la Situación Nutricional en Colombia 2010-ENSIN. Bogotá, DC: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar

Hawkes, C. (2013). Promoting healthy diets through nutrition education and changes in the food environment: An international review of actions and their effectiveness. Rome: Nutrition, Education and Consumer Awareness Group, Food and Agriculture Organization of the United Nations. Retrieved September 2014.

Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, P. (2006). Metodología de la Investigación. McGraw-Hill, México. 14 p.

Inche, J., Andía, Y., Huamanchumo, H., López, M., Vizcarra, J., & Flores, G. (2003). Paradigma cuantitativo: un enfoque empírico y analítico. Industrial Data, 6(1).

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF; Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura- FAO. (2010) Guías alimentarias para la población Colombiana mayor de 2 años. Bogotá.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF; Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura- FAO. (2018). Guías alimentarias basadas en alimentos para mujeres gestantes, madres en período de lactancia y niños y niñas menores de 2 años de Colombia. Bogotá.

Jones, S. R. (1992). Was there a Hawthorne effect?. American Journal of sociology, 98(3), 451-468.

Jukes, M. (2005). The long-term impact of preschool health and nutrition on education. Food and nutrition bulletin, 26(2_suppl2), S193-S201.

Kain B., Juliana, Olivares C., Sonia, Castillo A., Marcela, & Vio D., Fernando. (2001). Validación y aplicación de instrumentos para evaluar intervenciones educativas en obesidad de escolares. Revista chilena de pediatría, 72(4), 308-318.

Liévano, M. & Leclercq, M. (2013). Efectividad de seis juegos de mesa en enseñanza de conceptos básicos de nutrición. Revista chilena de nutrición, 40(2), 135-140.

Manrique Carbonel, J. M. (2013). Efectividad del programa educativo en el incremento de conocimientos sobre la prevención de anemia ferropénica en los cuidadores de niños de 12-36 meses que asisten al Programa “Sala de Educación Temprana", Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima-Cercado, 2011.

Martínez, M., Hernández, M., Ojeda, M., Mena, R., Alegre, A., & Alfonso, J. (2009). Desarrollo de un programa de educación nutricional y valoración del cambio de hábitos alimentarios saludables en una población de estudiantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria. Nutrición Hospitalaria, 24(4), 504-510.

Maté del Tío, M., Cano, M.D., Álvarez-Sala Walther, R., & Bilbao Garay, J.. (2001). Management of obesity in Primary Health Care. Medifam, 11(1), 12-20.

Pino,J., Díaz, C. & López, M.(2011). construcción y validación de un cuestionario para medir conductas y hábitos alimentarios en usuarios de la atención primaria de salud. revista chilena de nutrición, 38(1), 41-51.

Salvador, J. E. (2016). Teoría sociocultural del aprendizaje como fundamento pedagógico de la educación nutricional: influencia sobre el patrón de consumo de alimentos en poblaciones del oriente venezolano (Doctoral dissertation, Universidad de Córdoba).

Shi L, Zhang J. (2011). Recent evidence of the effectiveness of educational interventions for improving complementary feeding practices in developing countries. J Trop Pediatr; 57(2), 91-98.

Solano, L., Landaeta, M., Portillo, Z., Fajardo, Z., Barón, M. A., & Patiño, E. (2012). Educación nutricional dirigida a madres de niños lactantes y preescolares con anemia. Revista Salus, 16(1).

Swindale, A., & Bilinsky, P. (2006). Puntaje de diversidad dietética en el hogar (HDDS) para la medición del acceso a los alimentos en el hogar: guía de indicadores. Washington, DC: Proyecto de Asistencia Técnica sobre Alimentos y Nutrición, Academia para el Desarrollo Educativo, 1-10

24.

MEDIADORES DIDÁCTICOS QUE INCIDEN EN EL APRENDIZAJE DE VOCABULARIO EN INGLÉS EN ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN ARTES DE LA UNIVERSIDAD POPULAR DEL CESAR

DIDACTICS MEDIATORS FOR LEARNING ENGLISH VOCABULARY IN STUDENTS OF ARTS DEGREE AT THE POPULAR UNIVERSITY OF CESAR

Yeimis Catalina Cervantes Támara[41]: yccervantes@unicesar.edu.co
https://orcid.org/0000-0003-1221-4973
Sandra Margarita Navarro Rodríguez[42]: sandranavarro@unicesar.edu.co
https://orcid.org/0000-0002-2830-1353

RESUMEN

En este artículo se evidencian los mediadores didácticos que inciden en el proceso de aprendizaje de vocabulario en inglés, además, se indagó sobre las barreras didácticas que intervienen en el aprendizaje de vocabulario en inglés de los estudiantes de Licenciatura en artes, dicho lo anterior se planteó el interrogante: ¿Cuáles son los mediadores didácticos que intervienen en el proceso de aprendizaje de vocabulario en inglés? Dadas las características de lo investigado el objeto de estudio desarrollado tuvo una metodología cualitativa con un enfoque fenomenológico. En conclusión los hallazgos encontrados confirman la importancia de vincular mediadores didácticos en el aprendizaje de vocabulario en inglés.

[41] Licenciada en Lengua Castellana e inglés de la Universidad Popular del Cesar, maestrante en Educación SUE Caribe sede Universidad Popular del Cesar.

[42] Licenciada en Música de la Universidad Industrial de Santander, especialista en dirección de coros infantiles y juveniles de Universidad Pontificia Javeriana, Maestrante en Educación, SUE Caribe sede Universidad Popular del Cesar.

Palabras clave: barreras didácticas, Mediador didáctico, aprendizaje, vocabulario en inglés.

ABSTRACT

This paper shows the didactic mediators that affect the process of learning English vocabulary, in addition, it inquired about the didactics barriers involved in the learning English vocabulary of students Bachelor of Arts, the problem was studied in terms of the question: Which are the didactics mediators involved in the process learning English vocabulary? Given the characteristics investigated the study developed had a qualitative focuses on the methodological Phenomenological approach. In conclusion, the findings confirm the importance of linking the didactics mediators in learning English vocabulary.

KEYWORDS: Didactics barriers, didactics mediators, learning, English vocabulary.

A nivel mundial se han desarrollado diversas investigaciones que afirman las bondades de la vinculación de mediadores didácticos en el aprendizaje de lenguas extranjeras; en Colombia se han adelantado programas que vinculan estos mediadores en el marco de la enseñanza de lenguas y que tiene en cuenta los aspectos que inciden en el dominio de las competencias lingüísticas en el contexto del aprendizaje del inglés como lengua extranjera; dichos aspectos han sido evaluados por el Ministerio de Educación Nacional el cual en respuesta a tal situación implementó en el año 2004 el Programa Nacional de Bilingüismo, al que se le dio continuidad con el programa "Colombia bilingüe" durante los años 2014 al 2018, de igual manera recientemente se planteó el programa "Colombia Very Well" desarrollado desde 2014 con proyección de llevarse hasta el 2025, en últimos años se ha planteó un rango de alcance que indica que para el año 2018 los estudiantes de pregrado requieren de un nivel B1 como uno de los requisitos para graduarse. Sin embargo y pese al lanzamiento de estas tres estrategias y a las

exigencias educativas, persisten algunas *barreras didácticas* que entorpecen el proceso de aprendizaje en inglés en los estudiantes de nivel educativo universitario.

En el ámbito educativo colombiano se observa una marcada dificultad en el proceso de enseñanza - aprendizaje del inglés impartido en las instituciones educativas universitarias y una evidente apatía por parte de los estudiantes hacia esta lengua extranjera. Una de las dificultades presentadas por la población estudiantil es la carencia de vocabulario en inglés, lo cual se ve reflejado en la poca comunicación en inglés durante el desarrollo de las clases, además, aspectos como las estrategias, las metodologías, concepciones pedagógicas y creencias de enseñanza podrían convertirse en barreras didácticas durante el proceso educativo, dicho lo anterior, al profundizar sobre la intervención de dichas barreras en el aprendizaje de inglés en los estudiantes de Licenciatura en Artes de la Universidad Popular del Cesar se observa que en este contexto educativo se presentan factores que obstaculizan el aprendizaje del inglés, entre ellos están las estrategias didácticas utilizadas por el docente al momento de orientar la clase, en cuya metodología se suele obviar la particularidad del grupo en cuanto a estilos y ritmos de aprendizaje, esta acción pedagógica es determinante pues cuanto más propiciadores de conocimiento sean los mediadores didácticos más motivador será el ambiente al generar empatía entre el nuevo idioma y sus aprendientes.

Está claro quienes tienen la iniciativa de estudiar Licenciatura en Artes habitualmente son personas apasionadas por las artes y enfocados en las áreas de su saber específico, en contraste con esto, generalmente se les dificulta el aprendizaje y dominio de una lengua extranjera, por ello la naturaleza de este artículo se centró en determinar los efectos de los mediadores didácticos en el aprendizaje de vocabulario en inglés en los estudiantes de licenciatura en arte. De acuerdo a lo planteado en el sistema educativo nacional, promover el aprendizaje de lenguas extranjeras como el inglés, se ha iniciado desde hace algún tiempo en todos los grados de escolaridad, de igual manera el uso de las nuevas estrategias pedagógicas que dinamicen el proceso ha cobrado importancia en el escenario educativo por su carácter de mediadoras en el proceso de aprendizaje, pues si bien cierto la comunidad educativa que hoy integra el sector estudiantil colombiano, está conformada en su mayoría por estudiantes autodidactas, este término obedece al

uso continuo que los estudiantes le han venido dando a los mediadores didácticos en su vida cotidiana y educativa, por tanto implementarlos para fortalecer el aprendizaje de una lengua extrajera será una experiencia significativa para acceder al conocimiento, puesto que estos se podrán llevar a otros espacios, tales como ambientes en los que el estudiante pueda interactuar con otros, reflexionar e interpretar sobre hechos reales y cotidianos.

Mediadores didácticos

Hablar de mediadores didácticos aprendizaje del inglés como lengua extranjera, implica hacer alusión a diferentes tipos de opiniones, teorías y argumentos necesarios para afrontar el reto educativo, a fin de abordar las aproximaciones teóricas que argumentan este artículo es oportuno especificar que desde el postulado pedagógico planteado por Ausubel (1963) se sustenta que el aprendizaje significativo esta correlacionado sustancialmente a los preconceptos que tiene el alumno y a la manera como estos se complementan en conexión con el contexto real, esto proporciona nuevo significado a las ideas de anclaje y finalmente enriquece la estructura cognitiva, en consonancia el Método directo proporciona desde el aprendizaje de una lengua extranjera un vínculo entre la palabra y la realidad que esta denomina, es decir, las formas del habla se asocian con las acciones, objetos, imágenes y situaciones cotidianas, sin la ayuda de la lengua materna Frankle (1884).

Dado que el presente artículo está centrado en el proceso de aprendizaje de vocabulario en inglés, es importante destacar el estudio realizado por Levin y Pressley (1985), quienes establecen una división de mediadores didácticos para aprendizaje de vocabulario en inglés, entre los cuales encontramos los mediadores de repetición que consisten en pensar, decir en voz alta o escribir la misma palabra varias veces con el propósito de memorizarla, por otro lado tenemos los mediadores sensoriales que se basan en la idea de que el vocabulario será mejor retenido si se procesa a través de diferentes canales sensoriales y experiencias motrices, en tanto

que los mediadores didácticos de respuesta física o “Total Phisical Response” permiten el aprendizaje de vocabulario cuando el estudiante dice una nueva palabra a sí mismo o a un compañero y a continuación él o el compañero realiza la acción indicada (o finge realizarla), esto con el fin de memorizarla, de igual manera encontramos los mediadores semánticos, de agrupamiento y mnemotécnicos, estos últimos consisten en el ejercicio mental que realiza el estudiante al crear imágenes o escenarios que contribuyen a las formaciones de conexiones que mejoran la memorización de vocabulario Cohen (1987).

El uso de metodologías que buscan que el aprendizaje de inglés este direccionado por las mediadores didácticos, ha venido tomando un lugar importante en los ambientes educativos provistos por herramientas tecnológicas, Warschauer (1999) considera que la alfabetización mediada por computadoras define el conocimiento de la praxis e interacción en línea individual y grupal vinculadas con las TIC, el método CALL (Computer assisted languaje learning) plantea que el uso del computador en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera fortalece y afianza los vínculos que posibilitan una instrucción acorde a los nuevas tecnologías, cuyo objetivo de enseñar idiomas a través de la computadora y el uso de la web (Internet), bajo la misma perspectiva surgen los mediadores tecnológicos para integración curricular entre el aprendizaje de idiomas extranjeros y la implementación de herramientas electrónicas, los cuales tienen como base el reconocimiento de las TIC como medio para alcanzar una habilidad y competencia comunicativa en un lengua extrajera, pues ambas nociones conducen a determinar las áreas que viabilizan su unificación en el plano del aprendizaje de las lenguas extranjeras desde su utilidad para el docente, como su efectividad como mediadores didácticos en el proceso del estudiante.

Metodología

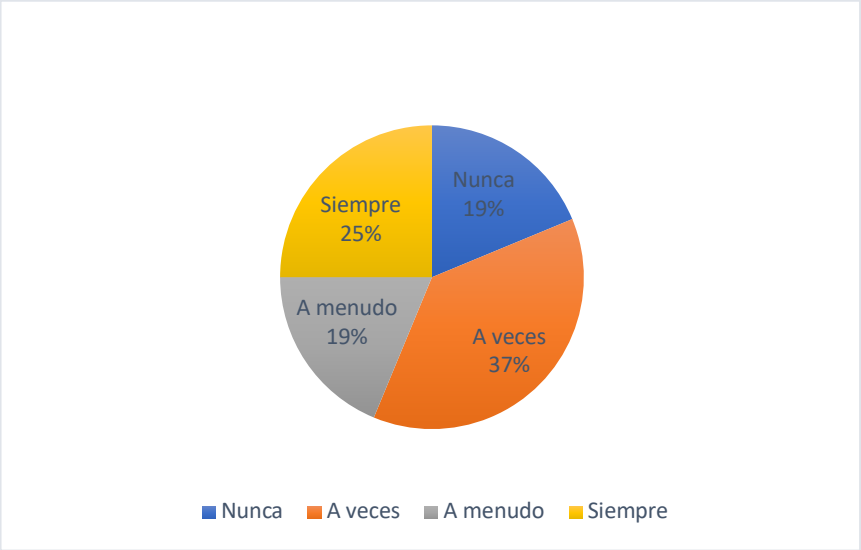
El objeto de estudio de este proyecto se centra en el enfoque de lo fenomenológico, el cual se desarrolló a través de un corte cualitativo, en el que la fenomenología

surge como el análisis de la experiencia significativa que se le muestra a la conciencia. Para este enfoque, lo fundamental es la comprensión del fenómeno como elemento que da significado al todo, por lo tanto es posible analizarlo desde la experiencia que emerge de lo observado Husserl (1992). teniendo en cuenta las etapas que este enfoque contiene que son: observar y analizar, estas etapas junto con las fases metodológicas: diagnóstico y fase de análisis las cuales definen el proceso a seguir, con el fin de describir con exactitud los instrumentos que se utilizaran. Para la obtención de la información se parte de una muestra de la población perteneciente a la Universidad Popular del Cesar, Valledupar – Cesar, se trabajó específicamente con el grupo de Licenciatura en Artes del segundo semestre con un total de 32 estudiantes los cuales se orientan con el criterio de muestra poblacional, por otro lado las técnicas de recolección de datos utilizada fue la encuesta, pues a través de esta se centró el objetivo del presente estudio el cual es describir y explicar la incidencia de los mediadores didácticos en el aprendizaje de vocabulario en inglés .

Resultados

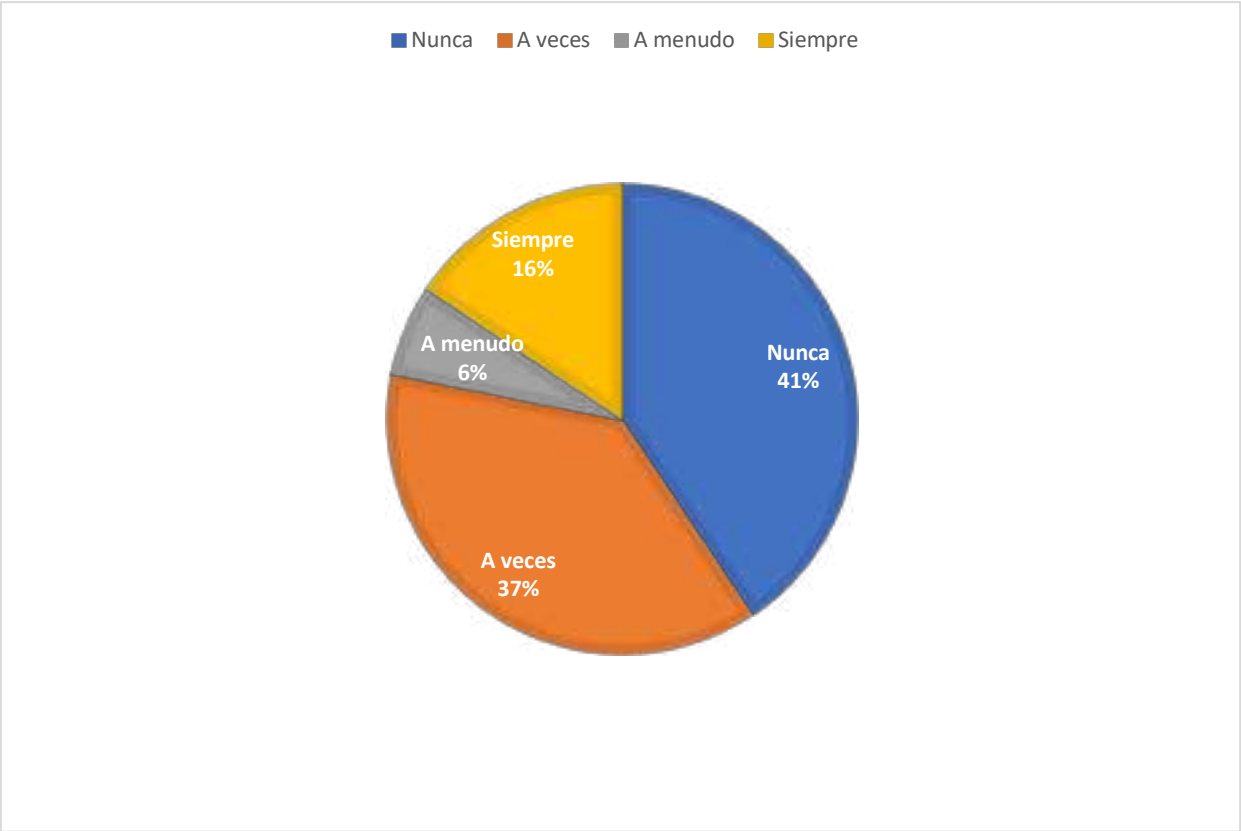
La intervención inicial se realizó por medio de dos entrevistas trabajadas con un grupo de 32 jóvenes, alumnos de segundo semestre de Licenciatura en Artes, con edades comprendidas entre los 17 y los 26 años. Los criterios para la selección de la muestra, a más del factor edad, fueron que el número de jóvenes no fuera superior a 45 y disponibilidad del horario.

1. ¿Aprendes fácilmente el vocabulario presentado por el docente en la clase de inglés?



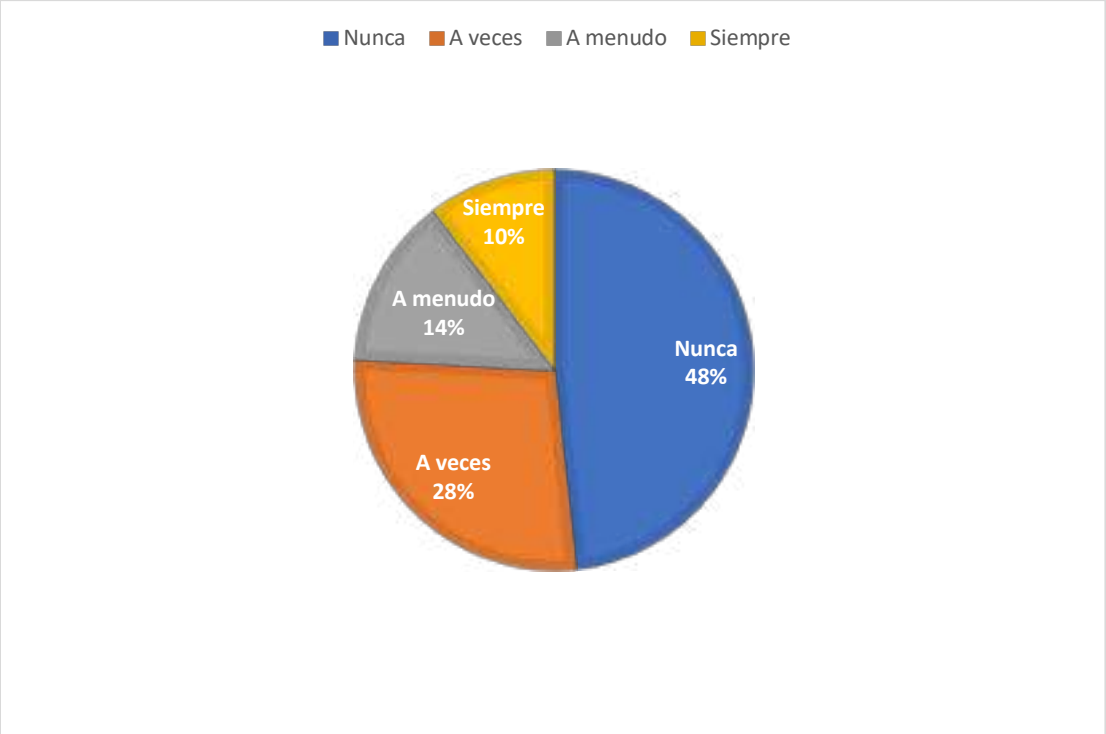
Esta encuesta fue realizada a 32 estudiantes de segundo semestre de Licenciatura en Artes de la Universidad Popular del Cesar, los resultados muestran que coinciden las respuestas nunca y a menudo con el mismo porcentaje 19%, discrepan las respuestas siempre y a veces teniendo mayor porcentaje a veces con un 37%, lo que evidencia que la mayor parte del grupo no está aprendiendo el vocabulario presentado por el docente durante las clases de inglés y que su desempeño en actividades que requieren la utilización de palabras trabajadas en clase es deficiente.

2. ¿Recurres a herramientas como el computador, Tablet o celular para estudiar inglés?



Los resultados obtenidos en esta preguntas corresponden a que un 6% de los estudiantes encuestados a menudo hacen uso de herramientas tecnológicas para estudiar inglés, por otro lado el 16% del grupo en estudio siempre recurre a estas, en tanto que el 37% del grupo a veces las utiliza y finalmente el mayor porcentaje se ubica en la opción nunca con un 41%, por ende se determina que el grupo a estudiado pocas veces utiliza herramientas tecnológicas como mediador didáctico para aprender inglés.

3. ¿Utilizas vocabulario en inglés para comunicarte durante el desarrollo de las clases?

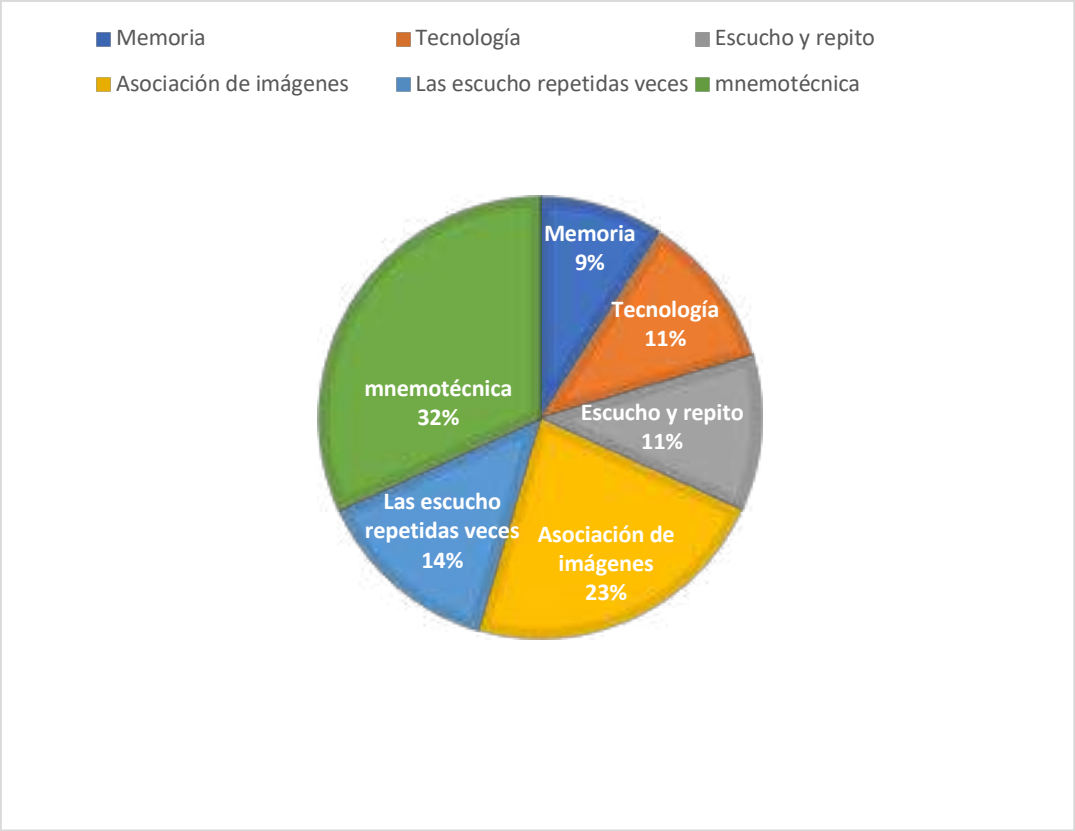


Los resultados de la tercera pregunta de la encuesta muestran que solo el 28% de los estudiantes a veces utiliza el vocabulario presentado por el docente, mientras que el 14% dice que a menudo y el 48% nunca lo hace. Por otro lado solo el 10% de la muestra responde que siempre utiliza el vocabulario para comunicarse en las clases de inglés, lo cual es un porcentaje muy bajo, para el nivel de interacción en inglés que se debe tener en un ambiente educativo. Teniendo en cuenta que el vocabulario es fundamental para adquirir una lengua extranjera, como lo sustenta Meara (1980) “Los estudiantes de lengua extranjera citan la adquisición de vocabulario como la principal fuente de problemas para el aprendizaje de la lengua” Por lo tanto será importante que el maestro busque estrategias, para que los estudiantes interactúen durante las clase utilizando el vocabulario aprendido en inglés.

La segunda encuesta realizada específica los mediadores didácticos utilizados por los estudiantes para aprender vocabulario en inglés, con esta encuesta se tiene

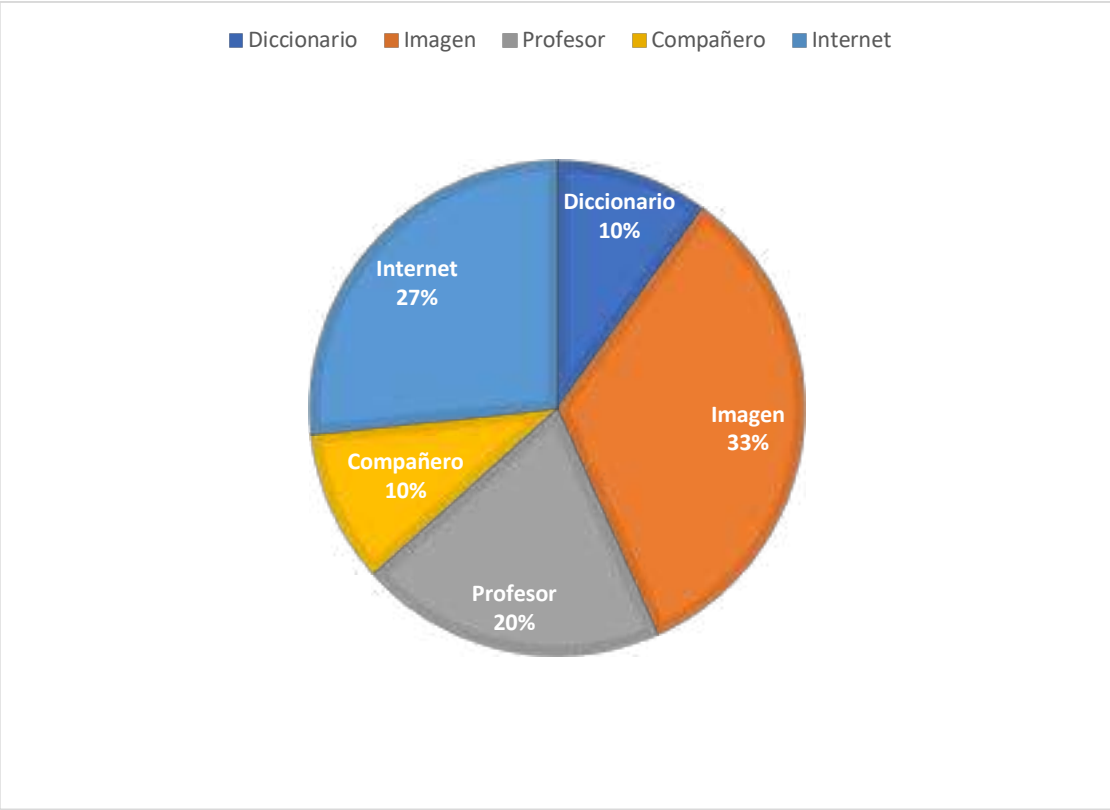
como objetivo conocer el porcentaje de los mediadores utilizados por los estudiantes con respecto al aprendizaje de vocabulario en inglés.

1. Mediador didáctico que utilizo para aprender vocabulario en inglés



Los resultados obtenidos en la primera pregunta de esta encuesta muestran que un 23% de los estudiantes implementa como mediador didáctico para aprender vocabulario en inglés el desarrollo de actividades y ejercicios que involucran la asociación con imágenes, seguida de un 11% simultaneo al uso de la tecnología y a la escucha-repetición, además un 9% del grupo estudiado aprende vocabulario al utilizar la memoria, en tanto que un 14% escucha repetidas veces la palabra y por último el 32% lo hace cuando utiliza la mnemotécnica como mediador didáctico.

2. Para determinar el equivalente de una palabra en tu idioma.



El mediador didáctico más utilizado por los estudiantes para buscar el equivalente de una palabra en inglés, es la asociación con imágenes, porcentaje que representa un 33% del grupo encuestado, por otro lado buscarlo en internet corresponde a un 27%, en tanto que preguntarle al profesor es el mediador utilizado por el 20% del grupo, en un 10% están las estrategias de búsqueda en el diccionario y de preguntarle a un compañero.

Los hallazgos de esta investigación permiten concluir, que existen recursos efectivo para el aprendizaje del vocabulario de un idioma extranjero, pues el proceso aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso inglés, es una labor que requiere de la implementación de diferentes metodologías con el fin de lograr los resultados esperados, es decir, que los estudiantes aprendan, por tanto el uso de los mediadores didácticos como estrategias de aprendizaje constituyen un recurso pedagógico eficaz que proporciona un valor agregado como el hecho de que los estudiantes se sienten cómodos con nuevos entornos académicos dinamizados.

Esta articulo reconoce la incidencia de los mediadores didácticos en el aprendizaje de una lengua extranjera, por tanto se establece que este se constituye en un referente para el análisis del proceso de enseñanza – aprendizaje del inglés en los estudiantes del segundo semestre de Licenciatura en Artes de la Universidad Popular del Cesar, pues por medio de este se estudió la vinculación del inglés y mediadores didácticos, dado que la utilización de estos últimos es uno de los ejes temáticos de esta investigación, se hizo un registro y análisis de instrumentos de recolección de información, los cuales en sus respectivos resultados confirman que el aprendizaje de lenguas extranjeras vinculado a nuevas estrategias de aprendizaje generan un impacto positivo y enriquecedor a la hora de evaluar recursos pedagógicos y sus implicaciones en el aprendizaje del inglés.

BIBLIOGRAFÍA

Ausubel, D. (1963). The psychology of meaningful verbal learning. New York, Grune and Stratton.

Cohen, M. (1987). *Mejoramiento de la enseñanza mediante la alineación constructiva.* Departamento de psicología educativa, Medición y Tecnología educativa. Holanda: Edición Lafourcade.

Frankle, (1884) *Approaches and methods in language teaching.* Estados Unidos. Cambridge University Press.

Husserl, E. (1992). Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Madrid: FCE.

Levin, J & Pressley, M. (1985) *Language learning styles and strategies: an overview.* Recuperado de http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf

Meara, P. (1980). Vocabulary in a Second Language: an annotated bibliography. London: CILT.

Warschauer, M. (1999). Alfabetizaciones electrónicas: Lengua, cultura y poder en educación en línea. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

25.

PRODUCCIÓN CIENTIFICA DE LOS SEMILLEROS DE INVESTIGACIÓN DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD DE LA UNIVERSIDAD POPULAR DEL CESAR

SCIENTIFIC PRODUCTION OF THE SEEDBEDS RESEARCH OF THE FACULTY OF HEALTH SCIENCES AT THE POPULAR UNIVERSITY OF CESAR

Mejía Flórez, Ninfa[43], Ninfamejiaf@gmail.com
Jarraba Desde, Johana[44], Joha342011@hotmail.com

Asesor(a):

Guerra, Martha[45], Mguerrapaz91suecaribe@gmail.com

Facultad de Ciencias Básicas y de Educación
Maestría en Educación- SUE CARIBE
Universidad Popular del Cesar
Valledupar, Colombia
2019

[43] Enfermera, Maestrante en Educación, Sue-Caribe. Valledupar, Colombia. Universidad Popular del Cesar. Ninfamejiaf@gmail.com.
[44] Lic. en Autoeducación, Maestrante en Educación, Sue-Caribe. Valledupar, Colombia. Universidad Popular del Cesar. Joha342011@hotmail.com.
[45] Doctor(a) en Educación. Valledupar, Colombia. Universidad Popular del Cesar. Mguerrapaz91suecaribe@gmail.com.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo, determinar el estado de la producción científica de los semilleros de investigación de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Popular del Cesar; dado que no es visible la motivación de los estudiantes para integrarse a los grupos de investigación como semilleros, estado producción científica de los miembros de los semilleros de investigación de la facultad de la referencia; para la realización de esta tesis se efectúo una revisión bibliográfica sobre la temática objeto de estudio, a nivel internacional, nacional y local, con un intervalo de tiempo menor de cinco años a la fecha actual; este estudio es de tipo cuantitativo, retrospectivo, no experimental, con un diseño transaccional descriptivo y de campo, en donde la población objeto que se utilizará son los estudiantes pertenecientes a los semilleros de investigación. Para el presente estudio, se llevará a cabo la recolección de la información mediante un cuestionario estructurado que consta de 22 ítems, con 2 alternativas de respuesta, Si o No; elaborado por Castro-Rodríguez, denominado "Producción científica y Factores relacionados", en el cual se evaluaran tres dimensiones: factores personales, factores académicos y factores institucionales.

Palabras clave: *producción, científica, semilleros, investigación*

ABSTRACT

The objective of this research is to determine the state of the scientific production of the research hotbeds of the Faculty of Health Sciences of the Popular University of Cesar; given that the motivation of the students to join the research groups as seedbeds is not visible, the scientific production status of the members of the research seedbeds of the reference faculty; To carry out this thesis, a bibliographic review was carried out on the subject under study, at the international, national and local levels, with a time interval of less than five years from the current date; This study is of a

Quantitative, retrospective, non-experimental type, with a descriptive transactional and field design, where the target population to be used is the students belonging to the research hotbeds. For the present study, the information will be collected through a structured questionnaire.
consisting of 22 items, with 2 response alternatives, Yes or No; prepared by Castro-Rodríguez, called “Scientific Production and Related Factors”, in which three dimensions were evaluated: personal factors, academic factors, and institutional factors.
Keywords: *production, scientific, seedbeds, research.*

INTRODUCCIÓN

La investigación es un proceso formativo que surge a lo largo de un estudio, para lo cual muchas veces se requiere una preparación que permita al investigador enfocarse para efectuar el trabajo que quiere alcanzar. En el ámbito universitario,

Los estudiantes dentro de los programas de pregrado pueden realizar dos tipos de investigación; una investigación formativa que se encuentran estrechamente vinculada con el programa y los lineamientos curriculares en donde el estudiante desarrolla procesos investigativos en el aula a través de una asignatura de carácter obligatorio que se encuentra dentro del plan de estudios, donde existe una interacción entre el estudiante y el docente mediante un proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por lo tanto, el resultado de este proceso no busca generar conocimiento, si no desarrollar habilidades, competencias en el área investigativa mediante la participación del alumno en su tema de interés que le permita abrirse al mundo del desarrollo del conocimiento. Mientras que, la investigación para la formación, se puede desarrollar en espacios curriculares

y/o extracurriculares, como son los Semilleros de investigación, en los cuales el estudiante esté vinculado. Para desarrollar un proyecto investigativo como opción de grado, En este tipo de investigación, se utilizan espacios adicionales en donde el estudiante fortalece esas competencias y habilidades adquiridas no solo para adquirir conocimiento, sino también para realizar producción científica.

Este trabajo de investigación pretende determinar la producción científica de los semilleros de investigación de la Facultad de Ciencias de la Salud, para profundizar sobre la poca visibilidad que existe acerca de la producción científica por parte de los estudiantes miembros de los semilleros de investigación de la facultad de la referencia. Contribuyendo a formar estudiantes activos, dinámicos e idóneos en su profesión, capaces de desenvolverse en una sociedad que exige un pensamiento Crítico, así Mismo permite que la Universidad mantenga indicadores altos de calidad educativa e investigativa.

Para la realización de este estudio se efectuó un cuestionario, en el cual se evaluarán tres dimensiones; en primera instancia, la dimensión la dimensión “Factores personales”, que permite identificar los programas que se encuentra adscritos a los semilleros de investigación, el tiempo que le dedican a las actividades investigativas, pertenencia a una sociedad científica, pertenencia a un grupo de estudios, pertenencia a un grupo de investigación multidisciplinario, participación en concursos científicos, asistencia a congresos científicos, organización de eventos científicos y asesoría docente; teniendo en cuenta el interés particular de cada programa y/o Asignatura, en la cual es indispensable el papel del estudiante para la generación de ese nuevo conocimiento, cumpliendo un rol Colectivo dentro de la Institución Educativa.

En segunda instancia, la dimensión denominada “Factores académicos” de acuerdo a COLCIENCIAS se establecen las diferentes clases que

Existen de productos científicos, como lo son: generación de nuevo conocimiento, desarrollo tecnológico e Innovación, apropiación social del conocimiento y formación de recurso humano en CTEI. Se buscó determinar cuáles utilizan los semilleros de investigación de la facultad de ciencias de la Salud de la Universidad Popular del Cesar para el desarrollo de sus procesos investigativos, indagando una características como: número de investigaciones realizadas, número de artículos publicados, tiempo de dedicación a la investigación, tiempo de dedicación a las actividades académicas, cursos sobre investigación científica, cursos sobre redacción científica, cursos sobre publicación científica, cursos matriculados dentro de la Facultad y Cursos matriculados fuera de la Facultad.

De acuerdo a los "factores institucionales", en el cual está establecido la estructura legal que rigen los semilleros de la Universidad

Popular del Cesar, que se encuentra reglamentada por la Resolución 2902 del 12 de diciembre del 2016 como una estrategia extracurricular orientada a la formación integral de los estudiantes de pregrado, facilitando la capacitación en temas inherentes a los procesos investigativos, ejecución de proyectos de investigación y socialización de experiencias de Investigación.

Así mismo, da a conocer los beneficios en los cuales pueden hacer partícipes aquellos integrantes que pertenecen a este colectivo para realizar productos científicos que puedan aplicarse a nivel nacional e internacional, en el cual permite indagar aspectos como: incentivo de la Facultad por las publicaciones científicas y premiación por parte de la Facultad, incentivo de un docente, remuneración por parte de un docente, espacios y recursos disponibles.

QUE ES LA INVESTIGACIÓN

La investigación es un conjunto de prácticas o actitudes intelectuales y experimentales que desarrolla un

individuo en un determinado problema. Es decir, posee un carácter sistemático, con la intención de incrementar los conocimientos sobre un determinado asunto.

En otro caso, se determina que una investigación consiste en la indagación de datos, que tienen como fin escudriñar ciertas dificultades para llegar a Una solución. Cabe anotar que una investigación, en especial en el plano científico, es un proceso sistemático (se obtiene información a partir de un plan preestablecido que, una vez asimilada y examinada, modificará o añadirá conocimientos a los ya existentes), organizado (es necesario especificar los detalles vinculados al estudio) y objetivo (sus conclusiones no se amparan en un parecer subjetivo, sino en episodios que previamente han sido observados y evaluados).

QUE SON LOS SEMILLEROS DE INVESTIGACIÓN ATRAVES DE UN MÉTODO CIENTIFICO

Los semilleros de investigación son una nueva estrategia académica para

Abordar el conocimiento dejando de lado escuelas tradicionales y dando paso a la enseñanza activa y constructiva. Son un espacio que permite a sus integrantes, estudiantes y docentes -sobre todo a los primeros-, una participación real, controlada, guiada y procesual del binomio enseñanza-aprendizaje que prioriza la libertad, la creatividad y la innovación para el desarrollo de nuevos esquemas mentales y métodos de aprendizaje. (Villalba & González, 2017), De acuerdo a lo anterior se deduce que los semilleros de investigación son una técnica innovadoras que permite que el estudiante aprecie y aprenda el verdadero sentido de investigar, además esta le permite adquirir beneficios académicos y fortalecer las

cuatro competencias que lo conllevan a formarse como un joven investigador. Por lo tanto, los grupos de investigación son los encargados de buscar y crear pautas y las herramientas de motivación que le permitan al estudiante enriquecer su quehacer investigativo dentro y fuera de las instituciones superiores, los

Semilleros son considerado un modelo transformador que deja atrás la enseñanza Tradicional. Viendo desde distintas formas el significado que tienen los semilleros de investigación dentro de los ´procesos académicos, son visualizados como la clave para desarrollar la producción científica en los jóvenes universitarios, siendo esto el objetivo principal de esta estrategia innovadora.

Se conciben como una estrategia extracurricular orientada a la formación integral de los estudiantes de pregrado, facilitando la capacitación en temas inherentes a los procesos investigativos, ejecución de proyectos de investigación y socialización de experiencias de investigación, tutorados y dirigidos por un docente miembro de Grupo de Investigación avalado institucionalmente.

ACUERDO Y BENEFICIO DE LOS SEMILLEROS DE LA UNIVERSIDAD POPULAR DEL CESAR

La universidad popular del cesar como institución superior cuenta con una resolución interna acerca de los semilleros de investigación, en donde da a conocer cuáles son los resquicitos necesarios para vincularse a dichos semilleros, esta resolución es un reglamento extracurricular, que permite la clasificación, organización y beneficios que tienen los estudiantes pertenecientes a semilleros de investigación. De acuerdo a la Resolución 2902 del 12 de diciembre del 2016 por lo cual se adopta el reglamento interno de los semilleros de investigación de la Universidad Popular del Cesar, define

los semilleros de investigación como una estrategia extracurricular orientada a la formación integral de los estudiantes de pregrado, facilitando la capacitación en temas inherentes a los procesos investigativos, ejecución de proyectos de investigación y socialización de experiencias de

Investigación, tutorados y dirigidos por un docente miembro de Grupo de Investigación avalado institucionalmente. Son estudiantes pertenecientes a los programas académicos de pregrado, que deberán ser acogidos por docentes miembros de Grupos de Investigación, desarrollo tecnológico y/o innovación, para hacer parte de Semilleros de Investigación y obtener una formación investigativa extracurricular y deben cumplir con los siguientes requisitos:

- Ser estudiante activo de cualquier programa de pregrado de la Universidad Popular del Cesar.
- Tener máximo veintiocho 28 años de edad.
- Estar registrado en el Clac, de la plataforma de Sienta - Colombia de Colciencias.

Teniendo en cuenta la “resolución 009 de 2 de julio del 2010”, esta propone una serie de requisitos y beneficios que tienen los estudiantes

que aspira pertenecer a los semilleros de investigación, de tal forma serán recibidos de acuerdo al programa en el que están vinculados actualmente. En la actualidad se admite que los semilleros de investigación son concebidos como una clave que permite formar estudiantes con un espíritu investigativo, la ideología de los semilleros de investigación es contribuir al desarrollo intelectual y colectivo del educando, siendo este el motivo que permite desarrollar e

implementar modelos, pautas y herramientas eficaces para formar jóvenes investigadores, dispuestos y preparados para realizar de una manera rigurosa y detallada producción científica.

Por lo tanto, la Universidad Popular del Cesar establece beneficios e incentivos a los estudiantes que se vinculen a los diferentes Semilleros de investigación, contemplados en el Acuerdo No. 009 del 2 de Julio de 2010, emanado del Consejo Superior Universitario, “por medio del cual se otorgan estímulos a los estudiantes

Pertenecientes a los Semilleros de investigadores de la Universidad Popular del Cesar, como: financiación de socialización de experiencias de investigación en eventos nacionales e internacionales, financiación de proyectos de investigación por medio de convocatorias internas, capacitaciones en temas relacionados con el proceso de investigación, publicaciones en revistas, libros y similares y reconocimientos por la participación activa en los Semilleros de investigación.

De acuerdo a lo anterior se tiene en cuenta que la universidad popular del cesar otorga beneficios a los estudiantes pertenecientes a los semilleros de investigación entre los beneficios que tienen los estudiantes se encuentra registrado del 70% de descuento semestral de la carrera cursada, además se les privilegia su participación en eventos nacionales, en donde dan a conocer sus propuestas y trabajos investigativos.

El RENDIMIENTO ESCOLAR ATRAVES DE LA INVESTIGACIÓN.

El objetivo de la educación superior es satisfacer y solucionar las necesidades de los estudiantes, por lo tanto, es de carácter obligatorio mejorar la calidad educativa, la finalidad prioritaria es involucrar la investigación en el quehacer diario del docente y siendo esto el producto que conlleve a enseñar al estudiante a pensar y ser crítico ante determinado tema, por ello consiste en la forma en cómo se utilizan los recursos tanto técnicos, pedagógicos y económicos.

MATERIALES, MÉTODOS O PROCEDIMIENTOS

Para determinar la producción científica educativa de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Popular del Cesar se realizó un estudio con enfoque cuantitativo, ya que es un conjunto de procesos, secuencial y probatorio, que utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con

El fin establecer pautas de comportamiento y probar teorías" (Samperio, 2014).

Esta investigación es de tipo retrospectivo con un diseño transaccional, descriptivo no experimental y de campo; se indagó el estado de la producción científica de los semilleros de investigación de la Facultad citada. Puesto que "en este método, las hipótesis son puntos de partida para nuevas deducciones. Se parte de una hipótesis inferida de principios o leyes sugerida por los datos empíricos, y aplicando las reglas de la deducción, se arriba a predicciones que se someten a verificación empírica, y si hay correspondencia con los hechos, se comprueba la veracidad o no de la hipótesis de partida" (Rodríguez, 2017) Por lo tanto, se ejecutó un cuestionario a una población de 10 estudiantes pertenecientes a los semilleros de investigación en las carreras de Enfermería, Instrumentación Quirúrgica y Microbiología. Las investigadoras

utilizan como instrumento un cuestionario de tipo cerrado con Respuesta múltiples, con 27 ítem con 2 alternativas de respuesta, Si o No; elaborado por Castro-Rodríguez (2019) “Producción científica y Factores relacionados”, que evalúo las dimensiones personales, académicos e institucionales relacionados con la producción científica.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos a través del presente trabajo investigativo se dividen tres dimensiones: factores Personales, factores académicos y factores institucionales.

Inicialmente se caracterizó la dimensión personal de los estudiantes de los semilleros de investigación de la Facultad de Ciencias de la Salud, en los programas de Enfermería, Instrumentación quirúrgica y Microbiología. Así mismo, se encontró una totalidad de 34 semilleros de investigación, conformados de tal manera: 13 correspondientes al

programa de Enfermería, 16 para el programa de Instrumentación Quirúrgica y 5 del programa de

Microbiología. En donde se encontró que los estudiantes tienen desconfianza con pertenecer a los semilleros porque consideran que no hay apoyo financiero para las producciones y muchos menos para intervenir en congresos internacional. El reconocimiento es una de las fuentes que permite la participación activa en los Semilleros de investigación; puesto que este recurso no es evidente, porque los estudiantes no se sienten motivados a realizar productos de un trabajo

Investigativo por la falta de incentivos y distinción por parte de los tutores e Institución Educativa Superior.

dentro de la dimensión institucional, se identificó el marco legal y administrativo de la Facultad de Ciencias de Salud de la Universidad Popular del Cesar mediante la Resolución 2902 del 12 de diciembre

cuestionario a 10 estudiantes de los diferentes programas de la Facultad de referencia, donde se determinó algunos productos como resultados de los procesos investigativos, ejempló artículos científicos, congresos, ponencias en eventos internacionales y trabajos de investigación como opción de grado. Dentro de la dimensión académica se presenta una barrera que impide que los estudiantes avancen en los procesos de investigación debido que la universidad no les ofrece el apoyo y ayuda necesaria que se requiere para forjar un joven investigador.

Por otra parte, en los temas relacionados con capacitaciones acerca de la producción científica y el proceso de investigación como: publicaciones en revistas, libros y similares; este privilegio no es tangible, debido a que los estudiantes no se le proporciona cursos sobre lectura, Redacción científica y producción científica dentro de la investigación para la formación.

En la Universidad se llevan a cabo convocatorias para la financiación de proyectos de investigación. Sin embargo, los estudiantes pertenecientes a los semilleros no han sido participe de este beneficio, por la poca visibilidad y accesibilidad que tienen a los mismos. Es decir, los estudiantes que participan en los semilleros se les otorgan el privilegio del 80% de descuento de la matrícula, por lo tanto, la financiación y socialización de los productos científicos y ayudas logísticas no se dan en su totalidad.

DISCUSION

Los productos científicos son el resultado que estos obtienen en los procesos de investigación, desarrollo Tecnológico o de innovación y corresponden al plan de trabajo, las líneas de investigación y los proyectos del grupo, se considera que un producto es el resultado generado por un grupo o del investigador son autores de dicho producto y autorizan la vinculación del producto a la Producción del grupo (Colciencias, 2018)

CONCLUSIÓN

Es importante resaltar que existen diferentes motivaciones para pertenecer a un semillero de investigación uno de estos, puede ser para culminar un proyecto como opción de grado para obtener un título profesional, y no para el crecimiento intelectual. Lo cual influye significativamente en la producción científica, puesto que no existe un interés por parte de los estudiantes de

Continuar con las etapas que conllevan la terminación de un estudio como lo es la publicación del mismo, en los diferentes tipos de productos, sea capítulo de libro, artículos, participación en posters, entre otros. Que se hace indispensable para la formación como investigación y mantener altos índices de calidad.

26.
LEÓN TOLSTÓI Y EL ISLAM

Anastassia Espinel
UDES

A lo largo de la historia, la religión islámica ha sido objeto de numerosas investigaciones y apasionantes discusiones, más que todo debido a su inmenso poder expansionista que le permitió unificar bajo la verde bandera de Mahoma a tantos pueblos y culturas totalmente distintas. En el mundo moderno, con sus crecientes contradicciones entre el islam y el Occidente, se observa un notorio crecimiento de interés hacia las obras de aquellos clásicos de la literatura universal que, de una u otra manera, abarcan algunos aspectos de la religión musulmana.

En cuanto a León Tolstói, el tema del islam siempre ocupaba un lugar importante en la obra y el pensamiento del gran escritor ruso. Es más, actualmente varios ideólogos musulmanes, tanto en Rusia como en otros países, afirman que en ocaso de su vida Tolstói, excomulgado por la iglesia ortodoxa por sus "herejías", se había desilusionado en el cristianismo hasta tal punto que terminó por abrazar la religión de Mahoma, hecho que no confirman la mayoría de los biógrafos del gran escritor ruso.[i]

Aunque se ha escrito y se ha discutido muchísimo sobre la religiosidad de Tolstói, por lo general el eje central de aquellos debates suele girar alrededor del tema de la difícil y controvertida relación del clásico ruso con la iglesia ortodoxa así como de sus intentos de interpretar la personalidad y las ideas de Cristo desde una perspectiva propia que no siempre coincidía con la doctrina oficial de la época. Otro tema popular y detalladamente investigado es el así llamado movimiento "tolstoiano", considerado por algunos una nueva religión, una nueva variante del protestantismo, mientras los otros ven en aquella doctrina una de las corrientes principales del pensamiento ético y filosófico ruso de los finales del siglo XIX –

comienzos del siglo XX.[ii] No obstante, se sabe muy poco sobre la relación de Tolstói con otras religiones y doctrinas filosóficas, a pesar de que el escritor ruso se mostraba en sus cartas y diarios como un gran admirador de Zoroastro, Buda y Confucio, mantenía una animada correspondencia con Mahatma Gandhi, Taraknath Das y otras mentes destacadas de su época, pertenecientes a distintas creencias y tradiciones espirituales. En cuanto al islam, aunque no existe ninguna prueba fidedigna de la conversión de Tolstói a aquella religión, sí disponemos de numerosas pruebas de que el escritor ruso entendía y valoraba los postulados básicos de aquella creencia y éstos, a su vez, dejaron una huella imborrable en toda su obra.

El futuro clásico de la literatura rusa se familiarizó con las nociones del islam aún en los albores de su juventud cuando, en 1844, con tan sólo 16 años, comenzó sus estudios en la Universidad Imperial de Kazán, en la cátedra de idiomas orientales. Fundada en 1804, aquella institución de la enseñanza superior era la tercera universidad más importante de toda Rusia (después de las de Moscú y San Petersburgo) y, al mismo tiempo, por estar ubicada a orillas del Volga, en pleno corazón del territorio ancestral del pueblo tártaro, uno de los centros reconocidos de la teología musulmana. El joven Tolstói mostró un gran interés por los idiomas turco, tártaro, persa y árabe, que se enseñaban en la universidad por los mejores lingüistas y filólogos de su época, entre los cuales sobresalía el azerbaiyano Alexander Kazembek (1802-1870), el destacado orientalista y el primer traductor del Corán al idioma ruso.[iii] Para los jóvenes de la nobleza rusa, el dominio de idiomas orientales significaba, más que todo, la perspectiva de una brillante carrera diplomática en el futuro pero, a diferencia de tantos otros estudiantes, Tolstói no sólo mostraba interés hacia los pormenores lingüísticos sino trataba de penetrar en lo más profundo de la cultura y el pensamiento oriental, incluido el contenido espiritual del islam.

Dentro de dos años Tolstói abandonó sus estudios universitarios, profundamente decepcionado por la estricta censura y el rígido control por parte de algunos profesores conservadores sobre el comportamiento de los estudiantes, y

regresó a la casa de su familia en Yásnaya Poliana. No obstante, su vínculo con la cultura islámica no se interrumpió sino, por el contrario, tuvo una continuación inesperada.

En 1851 Tolstói inició el servicio militar en el Cáucaso donde participó en numerosos enfrentamientos contra los rebeldes montañeses avares, encabezados por el imán Shamil.[iv] El resultado de aquel período de la vida del escritor fueron algunas de sus obras maestras, en las cuales el autor vuelve una y otra vez al tema islámico.

El día 23 de julio de 1853 Tolstói escribió en su diario:

Hoy día por poco me caigo prisionero de los montañeses pero, por suerte, salí bien librado. Me porté bien, aunque tal vez con demasiada sensibilidad.[v]

No menciona ningún otro detalle de aquel incidente pero los testimonios de algunos de los familiares del escritor permiten conocerlo mejor. Según comenta Stepán Bers, el cuñado de Tolstói, aquel día el futuro escritor y su fiel amigo y guía Sado, un montañés checheno al servicio de la guarnición rusa, salieron a cabalgar juntos y fueron sorprendidos por un destacamento armado de los rebeldes:

Montado en un caballo mucho más fuerte y veloz que el de Sado, Tolstói tenía la oportunidad de escapar pero no abandonó a su compañero… Al juzgar por la actitud de los perseguidores, ellos querían capturar con vida a ambos, especialmente al oficial ruso, para exigir luego el rescate y por eso no dispararon. Precisamente fue esta la razón que les salvó la vida a ambos. Cabalgando con toda rapidez, los dos fugitivos lograron acercarse a la fortaleza de Grozni lo suficientemente para que un centinela se percatara de lo ocurrido y tocara alarma. Acto seguido, un destacamento de caballería cosaca salió de la fortaleza y puso en fuga a los rebeldes.[vi]

Alexandra Tolstaia, la hija del escritor, ofrece otra versión, mucho más trágica, de aquel mismo incidente. Según narra en sus memorias, aquel día Tolstói y otros oficiales de su guarnición acompañaban un convoy de suministros que se

dirigía al fuerte de Grozni. Los carruajes cargados de toda clase de pertrechos se movían muy lentamente y se detenían a cada instante por lo que Tolstói se sintió aburrido y decidió avanzar un poco en compañía de otros cuatro jinetes, entre los cuales se encontraba Sando, el guía checheno. El camino pasaba al fondo de una quebrada por lo que los montañeses podrían atacar desde lo alto en cualquier momento. Por lo tanto, mientras los tres jinetes cabalgaron por el fondo de la quebrada, Tolstói y Sando decidieron subir a la cima de la montaña y desde allí vieron un grupo de montañeses armados que "se acercaban cabalgando con intenciones hostiles". Con un fuerte grito, Tolstói advirtió a sus compañeros del peligro mientras él mismo y Sando "cabalgaron a toda prisa hacia la fortaleza". Por suerte, los rebeldes no disparaban ya que querían capturarlos vivos. Por desgracia, -cuenta A.L. Tolstaia - un joven oficial quedó inmovilizado por su caballo caído y no logró liberarse y los rebeldes que pasaron a su lado lo cocieron a estocadas; cuando los rusos lograron rescatarlo, ya era demasiado tarde y el pobre murió tras una agonía cruel.[vii]

Aquel episodio no se borró jamás de la memoria de Tolstói y se convirtió en la trama de una de sus mejores obras, la novela corta "El prisionero del Cáucaso", publicada por primera vez en 1872 en la revista "Zaria" ("El amanecer"). La fascinante historia de las aventuras peligrosas de dos jóvenes oficiales rusos capturados por los montañeses despertó un gran interés del público lector, más que todo, infantil y juvenil, y se ganó los comentarios positivos de numerosos críticos que elogiaban más que todo su lenguaje vivo, sencillo y expresivo así como una visión completamente novedosa de los personajes antagónicos, es decir, los rebeldes musulmanes del Cáucaso:

Es una prosa maravillosa, tranquila, serena y libre de toda clase de afectaciones y decoraciones estilísticas; ni siquiera contiene ningún análisis psicológico. Aunque Zhilin, el protagonista de la historia, entiende muy bien que sus captores son enemigos de los rusos, aprende a admirar muchas de sus cualidades así como ellos lo respetan por su valor, su habilidad para cualquier trabajo y su sentido de humor. Aunque el lector compadece a Zhilin, también comienza a sentir

algo semejante a la simpatía hacia los personajes del otro bando, sobre todo, hacia la niña Dina que, compadeciendo del prisionero, finalmente le ayuda a escapar. [viii]

Tolstói no era el único escritor ruso inspirado por los sucesos de la Guerra del Cáucaso pero mientras la mayoría de los autores centraban su atención casi exclusivamente en las descripciones de las batallas, en las cuales solían elogiar el heroísmo de los soldados y oficiales rusos y reprochar a los rebeldes por sus atrocidades y fanatismo religioso, en "El prisionero del Cáucaso" encontramos una visión mucho más objetiva e imparcial de aquel conflicto. En sus páginas el lector encuentra curiosos detalles de la vida cotidiana de una aldea chechena, de los trajes y de la comida típica de la región, de las costumbres, celebraciones y ceremonias musulmanas así como intentos de explicar algunos aspectos de la mentalidad islámica. A su vez los mismos rebeldes, lejos de ser unos fanáticos sanguinarios e implacables, se convierten bajo la pluma de Tolstói en hombres y mujeres reales, con sus virtudes y defectos, tristezas y alegrías, temores y esperanzas. Para Tolstói, sus personajes chechenos no son hostiles a los rusos a causa de sus diferencias étnicas y religiosas sino únicamente por su desmesurado amor a la libertad y su rechazo a la expansionista política del gobierno zarista.

Después de "El prisionero del Cáucaso", los motivos islámicos vuelven a aparecer en muchos otros escritos de Tolstói, alcanzando su apogeo en su última novela "Hadji Murat", escrita entre los años 1896-1904 y publicada en 1912, dos años después de la muerte del escritor. La historia de su creación es sumamente curioso. Según el mismo Tolstói, fue un cardo machacado por las ruedas de un carro que, en su intento de engañar la muerte, se aferraba a la vida con todas sus raíces, ocasionalmente visto por el escritor al borde de un camino que lo inspiró a recrear la trágica historia de Hadji Murat, un personaje real, el legendario líder de la resistencia de los avares contra las tropas zaristas, que, tras una disputa con Shamil, había pasado al bando ruso.

Más que una simple biografía novelada de un personaje o una crónica de un conflicto armado, "Hadji Murat" posee un profundo contenido psicológico y filosófico. Además de trasmitir con suma precisión la cronología de la Guerra del

Cáucaso y, la novela revela a sus lectores una amplia gama de sentimientos humanos así como aquel "espíritu islámico" que parece impregnar la vida cotidiana y las acciones de todos los personajes nativos. El protagonista de la historia tiene que hacer una difícil elección entre los dos soberanos, uno de los cuales, el rebelde imán Shamil, encarna en la novela todos los valores y principios de la fe musulmana rayana con el fanatismo más radical mientras el otro, Nicolás I, aparece como el símbolo del progreso y, al mismo tiempo, del cruel e implacable imperialismo occidental. Por lo tanto, Tolstói, con su filosofía dirigida contra cualquier tipo de violencia, no parece estar de lado de ninguno de los dos inspiradores del conflicto; para él son los únicos culpables de los sufrimientos de sus súbditos. Para Tolstói, no existen pueblos "buenos y malos" ni tampoco religiones "falsas y verdaderas" sino los líderes ambiciosos e incapaces de solucionar sus divergencias de forma pacífica, sin arrastrar al sangriento torbellino de la guerra a sus respectivos pueblos.

Como resultado, los personajes cristianos y musulmanes de la novela no se dividen en "héroes y villanos" y la crueldad de soldados rusos es descrita de un modo igual de horripilante que los excesos de los radicales islámicos:

La aldea en que Hadji Murat había pasado la noche anterior… estaba devastada… Todos los cerezos y melocotoneros plantados por los habitantes más viejos de la aldea fueron talados y quemados así como todas las colmenas con las abejas. El llanto de las mujeres se oía en todas las casas y en la plaza, donde fueron llevados todos los cadáveres. Los niños pequeños lloraban junto con sus madres… La fuente estaba ensuciada, sin duda alguna, a propósito para que no se pudiera sacar agua. La mezquita también estaba profanada y el mullah y sus ayudantes estaban limpiándola…

El sentimiento experimentado por todos los montañeses, de grandes a chicos, era más fuerte que cualquier odio. No odiaban a los rusos sino tan sólo se negaban ver en ellos seres humanos; su repulsión y desconcierto ante aquella crueldad desmesurada y sin sentido eran tan grandes que el deseo de exterminar a los infieles rusos les parecía a todos tan natural como el deseo de exterminar a las ratas, arañas venenosas o lobos; era algo tan normal como el mismo instinto de supervivencia.[ix]

En cuanto a la figura del protagonista, parece compartir numerosos rasgos con su propio creador. Al igual que Tolstói, Hadji Murat es, ante todo, un hombre de honor, amante de la libertad y de la justicia y, aunque comete una traición ante los ojos de Shamil y sus partidarios, en el fondo sigue siendo irreprochablemente fiel a sus propios principios y a su palabra. Aunque pertenece a la cultura islámica, cumple con todos sus ritos y normas y sigue el camino de la "guerra santa", sus sentimientos, sus emociones y su honor personal siempre están para él por encima de los rígidos marcos religiosos, uno de los rasgos distintivos de la filosofía tolstoiana, aquella mezcla de la ética cristiana y el humanismo universal.

¿Por qué algunos ideólogos del islam moderno afirman que Tolstói terminó convirtiéndose el islam? Por lo general, apelan a una carta del escritor, dirigida al destacado pensador islámico Muhammad Abduh (1849-1905), el muftí de Egipto. Rechazando dogmas demasiado rígidos del islam tradicional y buscando un concepto más racional y modernizado de la religión musulmana, Abduh mantenía una correspondencia animada con numerosos intelectuales europeos; a su vez, Tolstói, con su constante búsqueda espiritual, trataba de encontrar un nuevo contenido para el cristianismo así que los dos pensadores tenían mucho de que hablar.

En su famosa carta al muftí de Egipto, Tolstói afirmaba que a lo largo de su historia, más exactamente, desde el momento de su legalización por el emperador Constantino I el Grande en el siglo IV, la iglesia cristiana había tergiversado las ideas originales de Jesús, reconciliando entre sí dos conceptos totalmente incompatibles: la violencia y la religión. También comentaba que muchos de las personas que se hacían llamar buenos cristianos participaban en las guerras o, lo que le parecía al escritor ruso aún peor, enviaban a combatir a otros en nombre de Dios.

Concluye su carta a Abduh con siguientes palabras:

Me alegraría mucho si Usted y yo podríamos compartir la misma fe; así podría tener una idea mucho más precisa sobre mi forma de ser. No estoy buscando ni éxito, ni gloria, ni honores, ni riqueza. Todos mis amigos e incluso mi propia familia me dan la espalda. Algunos de nuestros estetas y liberales me consideran simplemente un loco, un idiota… mientras

nuestros revolucionarios más radicales creen que no soy más que un parlanchín místico. Para las autoridades, soy un revolucionario peligroso; para los cristianos devotos, el mismo diablo encarnado. Le confieso que me resulta muy difícil soportar todo esto así que, por favor, prefiero que vea Usted en mí a un buen mahometano; esto me haría sentir mejor. [x]

Realmente, aquella carta no puede ser considerada una prueba ponderable para afirmar que en ocaso de su vida el gran escritor ruso había cambiado de credo religioso pero sí demuestra toda la profundidad de aquella crisis religiosa vivida por Tolstói en la etapa final de su larga vida. Por su polémico artículo titulado "¡No puedo callarte!" y otras publicaciones dirigidas en contra de la iglesia oficial rusa y su clero corrupto, en 1909 el escritor fue oficialmente excomulgado, hecho que provocó un grandioso choque espiritual en toda Rusia.

Como se sabe, poco antes de su muerte Tolstói abandonó su casa en Yásnaya Poliana y se refugió en Óptina Pústosh, un monasterio cerca de la ciudad de Kozelsk, en aquel entonces uno de los centros religiosos más importantes de Rusia; algunos teólogos cristianos ven en ello una muestra del arrepentimiento de Tolstói y su intento de reconciliarse con la iglesia oficial pero, en realidad, incluso en su lecho de muerte el escritor jamás se mostró sumiso ni arrepentido.

Amo la verdad, estas fueron las últimas palabras del clásico ruso. Aquella frase digna de un profeta no precisa de qué verdad se trata por lo que no tiene sentido preguntar cuál era la verdadera fe que llevaba Tolstói en su corazón en aquel último instante, cristiana, islámica o alguna otra. Lo único que sí se puede afirmar con certeza es que Tolstói conocía y apreciaba en su justo valor los postulados de todas las grandes religiones del mundo y, sin ser musulmán, entendía el verdadero contenido espiritual de la religión de Mahoma mejor que la mayoría de intelectuales rusos y europeos de su época.

---

[i] Altújov, R. (2015). Tolstói y el islam (en ruso). https://www.proza.ru/2015/06/04/1404

[ii] Meleshko, E.D. (2006). La ética cristiana de León Tolstói. Moscú: Nauka, p.23 (en ruso).

[iii] Bartold, V. (1909). Textos de historia de la facultad de idiomas orientales. San Petersburgo: Academia, p.139 (en ruso).
[iv]Shamil (1797-1871) – líder político y religioso de los avares y otros pueblos musulmanes del Cáucaso del Norte, ideólogo principal de la resistencia contra el expansionismo del Imperio Ruso durante la Guerra del Cáucaso, una serie de conflictos armados entre los años 1817-1864.
[v]Bibíjin, V.V. (2001). Los diarios de León Tolstói: curso de conferencias. Moscú: Filosofía, p.75 (en ruso).
[vi] Bers, S.A. (1894). Mis encuentros con el conde Tolstói. Smolensk: Imprenta Privada, p. 127 (en ruso).
[vii] Tolstaia, A.L. (2006). Mi padre: la vida de León Tolstói. Moscú: Directmedia, p. 327 (en ruso).
[viii] Ibid., p. 334.
[ix]Tolstói, L.N. (1996). Hadji Murat. Moscú: Léxica, p. 198 (en ruso).
[x]Altújov, R. (2015). Op. cit.